

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor  
(kombinace):** Speciální pedagogika pro vychovatele

**VEDENÍ ŽÁKŮ K SEBEHODNOCENÍ**

**LEADING OF PUPILS (STUDENTS) TO SELF-EVALUATION**

**Bakalářská práce:** 07-FP-KSS-1004

**Autor:**

Dagmar Lexová

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Letná 530

460 13 Liberec 12

**Vedoucí práce:** Mgr. Pavlína Housová

**Konzultant:** Mgr. Pavlína Housová

**Počet**

stran	Graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
79	32	0	0	59	6 + 1 CD

V Liberci dne: 30. 11. 2009

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**Jméno a příjmení:**

Dagmar Lexová

**Adresa:**

Letná 530, 460 13 Liberec 12

**Studijní program:**

Speciální pedagogika

**Studijní obor:**

Speciální pedagogika pro vychovatele

**Kód oboru:**

7506R029

**Název práce:**

VEDENÍ ŽÁKŮ K SEBEHODNOCENÍ

**Název práce v angličtině:**

LEADING PUPILS (STUDENTS) TO SELF-EVALUATION

**Vedoucí práce:**

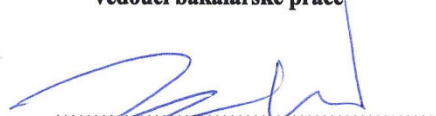
Mgr. Pavlína Housová

**Termín odevzdání práce:**

30. 04. 2008

Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).

  
vedoucí bakalářské práce

  
děkan FP TUL

  
vedoucí katedry

**Zadání převzal (student):** Dagmar Lexová

**Datum:** 23. 02. 2007

**Podpis studenta:** 

**Cíl práce:** Zdůraznění významu a souvislostí problematiky sebehodnocení žáků

**Základní literatura:**

Amonašvili - Výchova a vzdělávací funkce hodnocení,

Bláha- Šebek - Já-tvůj žák, ty-můj učitel

Čáp - Psychologie výchovy a vyučování a Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy

Helus - Pedagog. - psych. zdroje účinného vyučování

Schimunek - Slovní hodnocení, Solfronk - Zkoušení a hodnocení žáků

### **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30. 11. 2009

Podpis: .....

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. Pavlíně Housové za metodické vedení, cenné rady a praktické připomínky při zpracování bakalářské práce.

**Název bakalářské práce:** Vedení žáků k sebehodnocení

**Název bakalářské práce:** Leading of pupils (students) to self-evaluation

**Jméno a příjmení autora:** Dagmar Lexová

**Akademický rok odevzdání bakalářské :** 2009/2010

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Pavlína Housová

### **Resumé:**

Bakalářská práce se v novala problematice vedení žáků k sebehodnocení. Byla rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a praktické.

Teoretická část se dále dělí na tři hlavní podkapitoly: sebehodnocení jako součást výchovy a sebevýchovy, sebepojetí a sebehodnocení jako opora sebevýchovy a vedení žáků k sebehodnocení (kde se řešily konkrétní otázky hodnocení u učitelské a sebehodnocení žáků).

Praktická část byla rozdělena do pěti částí. Nejprve byl vymezen zkoumaný problém a předpoklady. Dále byly uvedeny metody, kterými byly údaje získány. Následně se popisoval zkoumaný vzorek. Nakonec bylo provedeno vyhodnocení výsledků prozkoumaného šetření, které bylo získáno na základě pozorování a dotazníků (ukázky formulářů jsou uvedeny v příloze). Tyto výsledky byly shrnuty a interpretovány.

**Klíčová slova:** objektivita hodnocení, odpovědnost, sebehodnocení, sebepojetí, sebevýchova, subjektivita hodnocení, školní výkon, transformace školy

### **Summary:**

The bachelor's report is describing the problems of leading the pupils to self-evaluation. It was split up to two main parts: theoretical and practical.

Theoretical part is divided to five main sections: self-evaluation as a part of education and self-education, self-approach and self-classification as a backing of self-education

and leading the pupils to self-evaluation (where we were solving concrete questions of surfy of the teacher and of self-evaluation of the pupils).

Practical part is dividend to five sections. First it was specifik the inspected problem and presumptions. Futher there were stated the methods by which the datas have been obtained. Then the inspected specimen was described. Lastly it was realized evaluation of results of researching investigation, wich was obtained on the basis of observing and questionnaires (stated in the enclosure). These results were summarized and interpreted.

**Keywords:** externality of classification, responsibility self-concept, self-education, subjektivty of classification, school performance, transformation of school

### **Zusammenfassung**

Die Bakkalaureats-Arbeit wurde dem Thema der Führung der Schüler zur Selbstbewertung gewidmet. Sie ist in zwei grundlegende Teile geteilt: theoretischer und praktischer.

Der theoretische Teil ist in drei Hauptkapitel geteilt: Selbstbewertung als Teil der Erziehung und Selbsterziehung, Selbsterkenntnis und Selbstbewertung als Unterstützung der Selbsterziehung und der Führung der Schüler zur Selbstbewertung (es wurden konkrete Fragen der Bewertung vom Lehrer und der Selbstbewertung der Schüler).

Der praktische Teil wurde in fünf Teile geteilt. Zuerst wurden das untersuchte Problem und die Bedingungen dargestellt. Dann die Methoden, mit denen man die Angaben gesammelt hat. Danach wurde die ausgewählte Schülergruppe beschrieben. Zum Schluss wurde die Auswertung der Ergebnisse der Ermittlungen, die auf Grund der Beobachtungen und Fragebogen (Muster sind in der Anlage beigelegt) erhalten wurden, ausgewertet. Die Ergebnisse wurden zusammengefasst und interpretiert.

**Schlüsselwörter:** Objektivität der Bewertung, Verantwortung, Selbstbewertung, Selbsterkenntnis, Selbsterziehung, subjektive Bewertung, Schulleistung, Schultransformation.



# **OBSAH**

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	10
1 ÚVOD	11
2 TEORETICKÁ ČÁST	12
2.1 Sebehodnocení jako součást výchovy a sebevýchovy	12
2.1.1 Úvod do problematiky	12
2.1.2 Základní aspekty novodobé výchovy	14
2.1.3 Sebevýchova a odpovědnost	15
2.1.4 Vztah, role učitele a žáka v otázkách sebevýchovy	16
2.2 Sebepojetí a sebehodnocení jako opora sebevýchovy	18
2.2.1 Teorie já	18
2.2.2 Vzdělávání já, vývoj sebepojetí	19
2.2.3 Sebepojetí a sebehodnocení	21
2.3 Vedení k sebehodnocení	24
2.3.1 Hodnocení jako součást transformace školy – výuky	24
2.3.1.1 Význam, základní funkce a prostředky hodnocení	26
2.3.1.2 Pojetí školního výkonu žáka a hodnotící kritéria	32
2.3.1.3 Průběh procesu hodnocení	34
2.3.2 Učitelovy další možnosti v oblasti sebehodnocení	38
2.3.3 Konkrétní metody a formy sebehodnocení	41
2.3.4 Problematika akceptování učitelova hodnocení žákem	43
2.3.4.1 Otázka objektivity a subjektivity hodnocení učitele	43
2.3.4.2 Aspirace a problém subjektivní interpretace hodnocení žákem	45
3 PRAKTICKÁ ČÁST	49
3.1 Vymezení problému a stanovení předpoklad	49
3.2 Způsoby (metody) získávání údaj	50
3.3 Popis zkoumaného souboru a průběh sběru dat	53
3.4 Interpretace zjištěných údaj	53
3.5 Vyhodnocení zkoumaného problému a předpoklad	71
4 ZÁVĚR	73
5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	74
6 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJ	77
7 SEZNAM PŘÍLOH	81

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	(a jiné, a jiní)
apod.	(a podobn )
atd.	(a tak dále)
.	( íslo)
R	( eská republika)
kol.	(kolektiv)
mj.	(mimo jiné)
MŠMT	(Ministerstvo školství, mládeže a t lovýchovy)
nap .	(nap íklad)
NEMES	(Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzd lávání)
pop .	(pop ípad )
s.	(strana)
stol.	(století)
tj.	(to je)
tzn.	(to znamená)
tzv.	(tak zvaný)
UK	(Univerzita Karlova)



# 1 ÚVOD

Hlavním cílem bakalářské práce je zdraznit význam, ale také souvislostí problematiky sebehodnocení žáků. Ústřední otázkou, na kterou hledám odpověď, je význam hodnocení učitelského pro sebehodnocení žáků. Jak může učitel vést a ovlivňovat žáky v rovině sebehodnocení? Co by si měl všechno učitel uvědomovat a jaké základní principy výchovně-vzdělávacího procesu projevovat, žít a uskutečňovat? Tento fenomén má mnoho souvislostí a aspektů jevících se nejednoznačně a složitě. Proto se snažím tuto problematiku objasnit nejprve v oblasti teoretické a v závěru práce se zabývám konkrétními otázkami, které vyúsťují k praktické – průzkumné části.

Zdravé sebehodnocení je nedílnou součástí sebevýchovy. Tuto novodobou tendenci v oblasti pedagogiky vidím jako velmi konstruktivní nejen pro jedince, ale také následně i pro celou společnost. Tuto problematiku jsem si zvolila především proto, že sebehodnocení je důležitým nástrojem sebezvoje a provází člověka po celý život. Výchova má, že tento nástroj sebezvoje podle svých možností utvářet konstruktivně a smysluplně – pokud splňuje určité podmínky, které se snažím definovat a analyzovat.

Bakalářská práce má dvě hlavní části: teoretickou (zde se nejprve zabývám otázkami sebevýchovy, vztahem sebepojetí a sebehodnocení, samotným vedením žáků k sebehodnocení) a praktickou (zde se snažím zjistit konkrétní obraz vedení žáků k sebehodnocení ve školní praxi).

## 2 TEORETICKÁ ÁST

### Vedení žáka k sebehodnocení

#### 2.1 Sebehodnocení jako součást výchovy a sebevýchovy

##### 2.1.1 Úvod do problematiky

Vývoj současného světa přináší celou řadu změn, které ovlivňují utváření lidských osobností. Obrovský nárůst informací, rozvoj vědy a techniky, přeplněná Zem, lhostejnost lidí, devastace přírody, uspěchanost doby, chceme vlastnit a neuvdomujeme si, že jsme vlastněni... Aniž si to uvědomujeme, máme styl života, a máme si i naše životní hodnoty. Když mluvíme o svobodě a souasně se stáváme dobrovolnými zajatci světa, který jsme si vytvořili. Vše co se zdá být dokonalé, výkonné, usnadňující, rychlé, pohodlné se začíná obracet proti člověku, proti jeho přirozenosti, jeho skutečným potřebám, zájmům, snahám. Objevují se stále zetelnější problémy, které označujeme jako globální problémy lidstva. Lidstvo se musí zásadně změnit, jinak nepřežije. Musí dojít k zásadním změnám v lidském vědomí a sebeuvdomování, vztahu člověka k sobě, svému okolí i celému světu. Musí se změnit i samo sebepojetí moderního člověka. Tyto změny jsou široce spojovány s procesem výchovy, na niž je kladen stále větší důraz.

(Horká – Hrdličková, 1998)

Dle Skalkové (Horká – Hrdličková, 1998, s. 10) „Výchova připravuje člověka k tomu, aby si osvojil a dále rozvíjel výsledky této civilizace, kriticky přistupoval k jejím možným negativním důsledkům, anticipoval je, utvářel hodnoty spjaté se souasnou globální situací lidstva, jako jsou pocit globálnosti, tolerance, konkrétní odpovědnost.“

Sebevýchova se dnes stává částí již a v domějí součástí nových pojetí výchovy. Pozorný člověk si stále více uvědomuje nutnost vést lidi k samostatnosti a zodpovědnosti za svůj vlastní život. „Typické pro naši společnost před rokem 1989 bylo zacházení s lidmi jako s dětmi. Budeš hodný, musíš poslouchat, nebo budeš potrestán, ale jinak se o Tebe budeme starat. Dostaneš určité jistoty, které Ti zajistí sice ne nějaký psychologický, ale přesto vcelku klidný život. Nemusíš mít za nic velkou zodpovědnost, protože za Tebe myslí někdo jiný, ten Ti řídí a vše za Tebe udělá – dá Ti práci, byt, vzdělání, zdravotní

pé i. Hodně d ti jsou sice privilegovanější, ale vcelku i nemilované d ti aspoň najít dostanou. Souasná demokratická společnost jedná s lidmi jako s dospělými. Máš svobodu, nebudeme Ti mluvit do Tvého života, ale musíš také převzít zodpovědnost za sebe i za své blízké. A právě tuto zmluvu mnoho jedinců neumí unést. Chtěli by obojí – svobodu, ale i péči jiných a malou zodpovědnost dokonce i za svůj vlastní život. Tu by chtěli přenechat na někoho jiného. Projevuje se jev, který nazývají psychologové pojmem naučená bezmocnost.“

(Pelikán, 1997, s. 16 – 17)

Znamená to tedy probudit v člověku v lidlat to nejlepší, co dokáže, probouzet v sobě a uskutečňovat v životě své možnosti i právě atributy lidství jako je láska, altruismus, tolerance, empatie, nenásilí apod. Uvědomovat si důsledky svého jednání a chování. Být schopen a ochoten převzít zodpovědnost. Člověk je ovlivnitelný, ale oběma směry – pozitivním i negativním. čím dříve se začne, tím větší pravděpodobnost pro správné otevření a směřování jedince je umožněna. A toho můžeme využít právě výchova.

Na počátku práce ukazuji sebevýchovu jako předpoklad a nedílnou součást nového pojetí výchovy, která už i vede k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení. Je to základna – od které se vše ostatní odvíjí. Otázky sebevýchovy jsou spojeny s určitými kategoriemi, které by se neměly opomíjet. Jde o propojené a funkčně spjaté části. Právě proto je třeba se zabývat určitými aspekty výchovy a sebevýchovy, které tvoří s otázkami sebehodnocení určité souvislosti. Tyto kategorie a souvislosti se snažím vyzdvihnout a ukázat jejich význam pro sebehodnocení. Obecně vidím sebevýchovu jako kvalitní a adekvátní způsob života jedince vedoucího ke zralé a celistvé osobnosti žijící v souladu se společností. Rozebírám vztahy sebepojetí a sebehodnocení v souvislosti s vývojem lidského já a důležitých atributů, které obě kategorie ovlivňují. Na závěr se věnuji samotnému fenoménu sebehodnocení s možnostmi jeho ovlivňování, rozvíjení a uskutečňování skrze hodnocení učitele ve vyučování. To jsou hlavní body bakalářské práce, které se snažím ukazovat v různých souvislostech a jejich vzájemných vazbách (přímých i nepřímých vztazích). A nyní k samotnému pojetí novodobé výchovy.

### 2.1.2 Základní aspekty novodobé výchovy

Co je charakteristické pro nové pojetí výchovy? Jak vidí úlohu žáka a uitele? Nový pohled se snaží vidět vzdlávací a výchovné skutečnosti celistvě a v souvislostech. To se odráží do celé koncepce vyučování (pojetí cíle, obsahu, role uitele a žáka aj.). Pro mou práci, která se zaměřuje na zdraznění významu pozice žáka jako subjektu výchovy, která je charakteristická odpovědnou sebevýchovou a adekvátním sebehodnocením – a umístěním pozice uitele jako partnera žáka se ztotožňuji s následujícími pohledy:

Dle Spilkové (1994, s. 15) je vzdlání v humanistickém pojetí chápáno jako „vyrovnávání se člověka se světem, dovednost zralým způsobem se podílet na společenském dialogu a stav, v němž lze převzít zodpovědnost, cesta k uvědomění si smyslu v cí, hodnot – jako pochopení podstaty v cí, souvislostí, svého místa ve světě. Cílem je pak celistvý rozvoj osobnosti člověka (otevření všech přítomných dispozic), chápáný jako nalézání vztahu člověka k sobě, ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot, osvojení základních kulturních dovedností jako nástroj k dalšímu vzdlávání, získání důvěry pro školu.“

Jak uvádí Pařízek (Horák, 1996, s. 4) „Hodnotová orientace je podstatným prvkem vyučování. Toto učení o hodnotách je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi členy učitelského sboru, mezi učiteli a editorem, školou a rodiči, ve vztahu uitele k jeho přítelstvem, v organizaci učení, v kázni a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, jež žák získává ve světě.“

V hierarchii cílů dominují postoje a hodnoty (k sobě, k lidem, k přírodě, ke vzdlání). Dále jsou to dovednosti (pracovat s informacemi, otevřená komunikace atd.) a v domostech (nejedná se zde o klasické předávání a reprodukování, ale o objevování a konstruování v domostech žákem samotným). Při koncipování obsahu učiva je třeba klást důraz na celek, na pochopení vztahů a souvislostí mezi přítelstvem. Učitel by měl vnovat velkou pozornost pojmové analýze učiva – vybrat základní koncepty, principy, uzlové pojmy, které přispívají k pochopení učiva. Měl by umět rozlišit podstatné od méně podstatného a nepodstatného, aby žáka nezahlcoval informacemi a izolovanými fakty. Doporučuje se zpracovávat si klíčové pojmy do strukturálních map, schémat, sítí – pomůže to učiteli uvědomit si strukturu a souvislosti mezi základními pojmy

příslušného prostředí. Ke zlepšení výchovy a vzdělávání ve školách napomáhá rovněž podpora sebeúcty a sebevědomí žáků a jejich důvěry ve vlastní úběnší schopnosti. (Kyriacou, 2008)

### 2.1.3 Sebevýchova a odpovědnost

Vnější změny ve společnosti jsou v jistém slova smyslu odrazem změn vnitřních u každého jedince. Negativní in je více i méně odrazem negativní myšlenky. Pokud si uvědomuji tento negativní následek mého určitého inu, který vzešel z konkrétní myšlenky, představy i přesvědčení, mohu se svobodně rozhodnout a změnit tuto myšlenku, představu i přesvědčení – a následně i in a své chování. Zde se právě ukazuje potřeba sebe sama znát, v domě se utvářet a směřovat. To označujeme jako sebevýchovu. Jde o innost celoživotní a stále přítomnou, pokud jsme otevření se učit. Otevřeností míníme schopnost, dovednost a vlastní rozhodnutí k sebevýchově. To znamená dlat v přítomném okamžiku to nejlepší, čeho jsem schopen. Uvědomovat si realitu v sobě (své myšlenky, pocity, motivy a cíle), ale i vnější (ostatní lidi, životní situace, přírodu) a harmonicky se podílet na životě ve společnosti.

Proto je důležité začít učit, jako spoluvůdce reality, který by měl nést plnou zodpovědnost za veškeré své myšlení a konání. Domnívám se, že to je nová šance pro lidstvo jako celek, vytvořit postupem času lepší svět. I zde se však vyskytují různé problémy a sporné otázky. Jak vlastně souvisí odpovědnost s výchovou a sebevýchovou? Jakých aspektů se týká? Nejdůležitější je probudit odpovědnost v každém jedinci za svůj vlastní život a jeho maximální možné naplnění.

Spojitost výchovy a odpovědnosti zajímavě vyjadřuje také Michálek (1996, s. 61 – 63), hlavním požadavkem dnešní výchovy je vést vychovávaného k jeho vlastnímu sebeuskutečnění, tedy přesvědčení, že úkolem výchovy je dle sledné provedení vychovávaného k samostatnosti, k samostatnému myšlení a konání. Co se má vlastně učít vychovatel od vychovávaných? A co se musí učit vychovávající od vychovávaného? V tom základním jde o vzájemné učení se životu. Jde především o to, se vzájemně učit být člověkem. Toto vzájemné na sobě ukazování toho, co obnáší být člověkem a vzájemné zaujímání určitého postoje v rámci tohoto spolu, mohou být



zdrojem výchovy, která nesejde na scestí, výchovy, která otevírá budoucnost pro vlastní rozhodnutí a tedy i pro vlastní zodpovědnost vychovávaného.

Bylo snahou ukázat, jakým způsobem souvisí odpovědnost s výchovou a sebevýchovou. Důležitá je samotná zodpovědnost za vlastní život.

#### **2.1.4 Vztah, role učitelská a žáka v otázkách sebevýchovy**

Samotný výchovný vzdělávací proces se uskutečňuje ve vztahu učitelském a žáka. V něm se vše zrcadlí, odkrývá a uskutečňuje. V praxi výchovného vzdělávacího procesu je právem ním nalézt optimální rovnováhu ve vztahu učitelském a žáka, což je důležitým předpokladem pro možnost sebevýchovy. V pedagogice se vyjadřuje vztah učitelský a žáka různým způsobem: pozice učitelská a žáka, interakce učitelská a žáka, postavení učitelské a žáka apod.

„O výchovu se mluví nejčastěji tam, kde žijí děti ve styku s dospělými (s rodiči, učiteli, vychovateli), kteří se snaží ovlivňovat jejich vývoj tak, aby odpovídal určitým výchovným cílům. K tomu využívají výchovných prostředků a metod. Tradičně se výchova vymezovala jako působení vychovatele nebo výchovné instituce na vychovávané, jako proces převážně jednosměrný. Dítě bylo chápáno jako objekt výchovy, materiál, kterému je nutné dát působením zvenčí náležitý tvar, odstranit vše nežádoucí, popřípadě zlomit odpor proti společenským požadavkům. Nevyužívalo se aktivity dítěte, jeho zvědavosti a dalších cenných předpokladů. Často se nedbalo ani na jeho motivy a možnosti. Výsledkem bylo pasivní působení nebo jiné deformace osobnosti, mnohdy odpor ke společenským autoritám a normám. Takový jednostranný přístup k výchově a pedagogice mnozí kritizovali; J. A. Komenský zdůrazňoval, že dítě není „špalek“, který je nutné otesávat, že se vyvíjí podle vnitřních zákonů podobně jako rostlina a vyžaduje k tomu příznivé vnější podmínky, zvláště laskavou péči.“

(Čáp, 1993, str. 313)

V současné době se prosazuje proti tradiční, manipulativní koncepci výchovy humanistický přístup k dítěti, porozumění, kladný emoční vztah, úcta k osobnosti. Jde o nové pojetí nazývané komunikativní výchova. Mluvíme o vzájemném působení vychovatel a vychovávaných, jako zvláštním případu sociální komunikace a interakce. (Čáp, 1993, s. 313)

Výchova by neměla být jen jednosměrným působením učitelským. Je nutno podpořit úlohu a aktivitu samotného žáka, abychom mohli optimálně napomáhat principům sebevýchovy. Osobitým způsobem k problematice sebevýchovy – s ohledem na nové pojetí žáka a jeho role ve škole jako subjektu vlastní výchovy – se vyjádřil také Pelikán, který otevírá toto téma v širších souvislostech s důrazem na osobnost samotného žáka. Vidím stejně jako on sebevýchovu jako předpoklad a cíl výchovy samotné. Jde o provázanost, kde sebevýchova a výchova tvoří jednotný celek – stejně jako jedna mince má své dvě strany. Podstatné je také vést žáky k hlubší sebereflexi a sebepoznání. Samotná školní praxe je však mnohem složitější. Učitel musí hledět na školní praxi i očima žáka, snažit se mu porozumět a přiblížit se jeho způsobu vidění světa.

(Pelikán, 1995, s. 194)

Jedno z pojetí, které se také snaží ukázat význam posílení pozice žáka v pedagogické interakci najdeme u Skalkové: „Školní skutečnost často přehlíží právě ty aspekty, které u dětí žáky uvádí domov a stanovit si vlastní cíle činnosti, konat je na vlastní odpovědnost a k vlastnímu uspokojení. To znamená vytvářet dostatečně volný prostor pro iniciativu, samostatné rozhodování žáků i v diskusních otázkách a pro odpovědnost za vlastní činy. Naproti tomu škola nezděká právě pod heslem nesprávně chápané aktivity neustále zaměstnává žáky takovými množstvím činností, úkolů a programů, že jim tento tlak vnějších vlivů nenechává dostatečný čas ke klidnému zamyšlení a soustředění. Žák plní příkazy, tělesně i pilně pracuje, a tedy navenek něco dělá, je vnějšně aktivní. Ale ve skutečnosti je jeho aktivita omezena, nebo pouze přejímá a plní cíle, s nimiž ani nemá čas se ztotožnit. Těžko hledá prostor pro to, aby si mohl klást i vlastní cíle a hledat cestu, jak jich dosáhnout a uplatnit prvky vlastní tvorivosti.“

(Skalková, 1971, str. 34)

Skalková poukazuje na významnou skutečnost, která je často přehlížena. Žák je aktivní, ale jenom navenek. Ve své podstatě nerozvíjí svůj vnitřní potenciál v takové míře, jak by mohl. Chybí zde opravdovost. Žák není tvůrčí v pravém slova smyslu a je zřejmé, že taková činnost nepřináší ani radost z učení. Neprobouzí jeho zvědavost a touhu po poznání. Učitel by si toto úskalí měl stále uvědomovat a podporovat žákovu samostatnou aktivitu, dávat mu prostor pro sebevyjádření.

## **2.2 Sebepojetí a sebehodnocení jako opora sebevýchovy**

### **2.2.1 Teorie já**

Najdeme mnoho pohledů na fenomén já. Cílem je nastínit jen ty nejpodstatnější.

„Já je jádro osobnosti ve smyslu psychologickém a mravním, vztahný bod (centrum) psychických funkcí, vlastností, procesů a stavů, v domě empirického subjektu. K já se vztahuje vše zásadní, co člověk dělá, o něm, přemýšlí a co prožívá.“

(Nesvadba, 1999)

Jak říká Hartl – Hartlová (2000), Já (self, myself, I) též ego označuje:

- a) souhrn osobní zkušenosti
- b) organizovaný, integrovaný celek duševního života
- c) osobu, jedince, organizmus
- d) v domě složku osobnosti řídící chování
- e) ryze subjektivní duchovní princip (Fichte)
- f) vnitřní síla řídící všechny potřeby, emoce a funkce (Adler)
- g) archetyp ležící mezi v domě a nev domě, poslední etapa spirituálního vývoje (Jung)
- h) základ sebepojetí a identity (Allport)
- i) sebeaktualizující princip (Maslow)
- j) zdroj tvůrčivosti (Sullivan)
- k) v domě identity v sebe a jedinečnosti vzhledem k druhým (Jaspers)

Canfield a Wells (1995, s. 12) vybrali několik zásad pro zlepšení sebepojetí žáků :

- „1) Sebepečetí je možné mít. U učitelů mohou způsobit změny, a to jak pozitivní, tak negativní.
- 2) Není to snadné. Ke změnám dochází pomalu, vyžadují čas.
- 3) Úsilí, které je zaměřeno na centrální oblast mínění o sobě, má na žáky větší vliv, protože se toto mínění obtížněji mění.
- 4) Okrajové zkušenosti pomáhají.
- 5) Důležité je spojovat úspěchy a silné stránky.“

### 2.2.2 V domě já, vývoj sebepojetí

Vznik osobnosti je spojen se vznikem já. Já se vyvíjí k sebepojetí (obraz sebe sama, který se utváří prostřednictvím konfrontace ideálního já s já reálným). Já a sebepojetí jsou základní funkční aspekty osobnosti a jejího vývoje prostřednictvím neustálé interakce s vnějším okolím. Nejprve se vyvíjí v domě tvrdého já. Dítě si zpočátku neuvědomuje odlišnost svého těla od vnějšího prostředí. Teprve prostřednictvím postupného seznamování se svým tělem, se pomalu začíná vydívat od okolí. Vzniká tzv. tvrdé schéma i obraz vlastního těla. Ten je v pozdějším období adolescence a dospělosti významným aspektem osobnosti, nebo zahrnuje představy o vlastním těle a jeho částech.

„Tvrdost je však především sociální bytost a také si tento fakt jako dítě postupně uvědomuje a vyvíjí se u něj v domě sociálního já jako v domě jedinečnosti (jsem jiný než všichni ostatní) a kontinuity, resp. identity (jsem to stále já, a když se měním, stárnu). Toto v domě já se stává důležitou základnou duševního života tvrdosti. Dítě k tomu dospívá ve věku dva a půl roku. Je pozoruhodné, že až do té doby, a když již umí dítě celkem dobře mluvit, označuje sebe samo ve třetí osobě a neužívá dosud zájmena já, ale uvědomuje si sebe sama ve třetí osobě. Prostřednictvím sociálních zkušeností dochází k užití sebereflexi.“

(Nakonec, 1995)

Ukazuje se, že ani vznik e i ještě není jasným znakem sebeuv dom ní. To, že d ti o sob mluví ve t etí osob (Pepa zlobil, Vláš a to nerozbil apod.), je považováno za nedostate ný projev sebeuv dom ní. Argumentem pro tento názor je tvrzení, že d ti tímto zp sobem p ebírají vlastn názory jiných o sob , dokonce používají tytéž obraty. To sv d í o skute nosti, že se ještě pln nevyd lují z prost edí, které je obklopuje, že si neuv domují zcela v dom své já. Zajímavý názor vyslovuje J. Cvekl, když soudí, že p vod „Já“ je nerozlu n spojen se schopností negace. Tím, že dít postupn zvnit uje negaci dosp lých, samo psychicky dospívá. Velký význam zde hraje tedy rodina a prost edí, ve kterém dít vyr stá.

(Pelikán, 1995)

O tom, jaký význam hraje e a hra v sociálním prost edí dít te na jeho vývoj a sebeuv dom ní, se m žeme více konkrétn dozv d t od G. H. Meada, zakladatele interakcionalistického sm ru v sociální psychologii. „Práv vznikem v domí sociálního já se dít jako „biologické individuum“ m ní v lidskou společenskou bytost, v jedince s lidskou mentalitou a s lidským zp sobem chování. Podstatou jáství je schopnost individua být samo sob p edm tem, a to je možné jen p evzetím rolí, které zahrnuje užívání e i: je-li dít schopno p evzít roli druhého, je také schopno pohlížet z této perspektivy na sebe samé a e mu umož ňuje tyto aspekty konkretizovat v ur itých vlastnostech, které si p ipisuje. Tak si dít za íná být v domo sebe sama jako jedine né bytosti s ur itými vlastnostmi. Ve h e p ebírá dít role lidí a zví at, která pro n n co znamenají, a v sout živých, závodivých hrách skupinové povahy se musí identifikovat s druhými d tmi své skupiny a musí, chce-li splnit svou roli (p isp t k vít zství své skupiny), organizovat své chování s ohledem na sebe a daný cíl, nebo se stává spoluú astníkem.“

(Nakone ný, 1993)

Práv období batolete je velmi d ležité, zde m žeme vid t, jak se dít snaží prosazovat více v dom svou v li. „Ve t etím roce dít bojuje o svou autonomii. Chce a nechce ur ité v ci ásto jen proto, aby si vyzkoušelo, co m že, co dokáže prosadit. N kdy odstrkuje i matku, jen aby si potvrdilo svou autonomii. Erikson vyjad uje sebepojetí t íletého dít te slovy: „Já jsem to, co mohu svobodn d lat.“ Freud ozna il toto období jako anální stadium. V období p edškolním (podle Freuda genitálním ili falickým) proniká dít do sv ta prudkým fyzickým pohybem, neukojitelnou zvědavostí a také úto ností. Je to období velké iniciativy – ale také období, kdy tato iniciativa dostává

první vnitřní pouta: zvnitřní se normy a ozývá se hlas sv domí. Freud mluví o sv domí jako o superegu (nadjá). Obraz „sebe“ dostává „vnitřní rozměr“ introspekce: dítě dovede mluvit o svých pohnutkách, aniž se s nimi ztotožňuje.“  
(Ířan, 2007)

Vliv rodičovského pojetí výchovy na sebepojetí dítěte a jeho další vývoj uvádí ve své knize Pelikán (1995). Podstatným rysem správné výchovy je láska k dítěti, která dává dítěti pocit bezpečí a přijímání. Tento postoj rodiče však nesmí přerost v přehnanou péči a starostlivost, která může vést až k závislosti dítěte na dospělých a potlačení možnosti vyrost v autentickou osobnost. Požadavky rodiče musí být v souladu s reálnými možnostmi dítěte.

### 2.2.3 Sebepojetí a sebehodnocení

Na závěr této části práce se pokusím shrnout nejpodstatnější rysy a souvislosti vztahu sebepojetí a sebehodnocení. Sociální kritéria hodnocení (např. hodnocení ze strany rodičů, vrstevníků, ostatních lidí) vytvářejí základ pro hodnocení sebe samého, které spoívá v tom, že si člověk už jako dítě popisuje určité vlastnosti, a tak si vytváří určitý obraz sebe samého, určité sebepojetí, které obsahuje nejen soud o sobě samém (např. jsem trochu bázlivý a nesamostatný), ale i citový vztah k sobě samému (sebecit). Člověk hledá svou identitu, chce být sám sebou a n které vlastnosti, které si popisuje, přijímá a jiné nikoli (úroveň sebeakceptace).  
(Nakonečný, 1995)

Podle C. R. Rogerse (Nakonečný, 1995, s. 119) má vyvinuté pojetí sebe sama, které se v psychologii často označuje jako ego (latinsky já), dvě roviny:

- a) reálné ego – to, za koho se považuje
- b) ideální ego – toho, kým by chtěl být

Míra rozporů mezi oběma těmito rovinami je sebehodnocením, tj. míra spokojenosti i nespokojenosti se sebou samým (míra sebeakceptování), vytváří tzv. sílu ega. Čím jsou tyto rozpory jedince se sebou samým větší, tím je ego slabší (jeho sebevdomí nižší) – a naopak. Slabé ego může vést k dezorientaci chování, k nejistotě a může být neaktivující.

V pojetí sebe sama jsou i zvnitřněné objektivní hodnoty, tj. společenské normy morálky a uznávaných projevů chování a jednání v běžném životě. To vytváří osobní morálku, která se v psychologii označuje někdy jako *superego* (neboli tzv. *nadja*, do kterého Freud zařazuje mravní standardy, ideální já i svdomí jedince). Jde o jakéhosi vnitřního kontrolora a kritika.

Dle Ápa (1993, s. 346 – 347) si člověk v průběhu ontogeneze formuje určité názory o sobě a s nimi spjaté hodnocení sebe sama. Tvoří si také názor a přání, jaký by chtěl být. To vše souhrnně označíme termínem *koncepte já* neboli *sebepojetí*. Jedincova koncepte já ovlivňuje veškeré jeho chování a jednání. Já má v sobě počet rozmanitých složek i aspektů – zvlášť důležité z nich vyjadřuje Áp formulacemi takto:

1. *já jsem* (tělesné a psychické vlastnosti)
2. *já umím, dovedu* (v nich kterých činnostech i oblastech dosahuji dobrých výsledků, mám úspěchy, dovednosti a schopnosti)
3. *já patím k* (chlapcům – dívkám, žákům určité třídy, určitému sportovnímu oddílu, určitému národu)
4. *jakým chci být* (kterých cílů dosáhnout, které vlastnosti mít a které naopak ne, ideální já)

Podobnou koncepci lidského já můžeme dle Ápa (1993) vyjádřit jako soubor postojů jedince k sobě. Všechny postoje mají složku poznávací, emoční hodnotící, volní. Složka poznávací se označuje termínem *obraz sebe* nebo *sebepojetí*. Je to výsledek toho, čemu se člověk věnuje sebepoznání: jedincovo poznání svých vlastností tělesných a psychických, zkušeností, například k dobrým výsledkům v práci i v zájmové činnosti, k úspěchu ve vztazích s lidmi aj. S poznávací složkou je spjata složka emoční hodnotící – *sebehodnocení*. Kladné sebehodnocení je spojeno s radostí, silou, jistotou a sebevědomím. Při nízkém i záporném sebehodnocení prožívá člověk emoce nejistoty, méněcennosti a strachu. S poznávací a emoční složkou je spjata složka volní. Směřuje k jednání, které realizuje takové cíle, které jedinec přijal za své, realizuje jimi své já. Přiblížování k vytyčenému cíli ho hluboce uspokojuje, nezdary ho frustrují – ohrožují jeho já. Realizace cíle je přitom podporována kladným sebehodnocením, které je impulsem k jednání, k pokračování pékážek a k vytrvání v činnosti. Záporné sebehodnocení oslabují až znemožňují činnost zaměřenou k realizaci cíle.

Problematiku sebehodnocení ve školním prostředí nám přibližuje Helus (1990), který považuje sebehodnocení jako nejvyšší formu hodnocení vůbec. Významný je především ten fakt, že se sebehodnocení stává devizou žáka pro celý život. Všichni jsme každý den životem vyzýváni k tomu, abychom hodnotili (především sebe sama, ale i ostatní situace, ke kterým musíme zaujmout určitý hodnotící postoj). Škola nemůže provázet žáka po celý život, ale měla by mu ukázat a nabídnout příklady k sobě samému, které by mu pomohly otevřít cestu k sebevýchově, sebezvedání a sebehodnocení. Základem pro sebehodnocení žáka je svým způsobem v podobě jakékoliv hodnocení (ve škole – hodnocení učitelem a spolužákem), které však musí být vnitřně odsouhlaseno a přijato žákem samotným. To znamená, že musí být správně prováděno (na základě určitých kritérií, která jsou všemi přítomnými sdílena). Odtud se pak může přenést hodnocení i na ostatní spolužáky tak, aby jim napomáhalo v jejich vlastním rozvoji. Vytváří se tak atmosféra vzájemné spolupráce kolektivu, kde není bráno hodnocení jako něco negativního, ale jako pomocná ruka od učitele. Předpokladem takového kolektivu je však humanistické chápání výchovy. Té výchovy, která žije láskou k dítěti a úctou k osobnosti a individualitě každého jedince, bez ohledu na jeho přínosy i nedostatky.

Jak bylo výše naznačeno, sebehodnocení je svým způsobem základním východiskem sebevýchovy. Jde o vyjádření tendence změn v přístupu k žákovi, která se projevuje respektováním jeho individuality se specifickými potřebami, zájmy, hodnotami a reálnými úrovněmi možnostmi, jako samostatného aktivního jedince a mladšího partnera učitele. Toto nové pojetí osobnosti žáka je vlastně výchozí princip ovlivňující v současné době transformaci školského systému. Myslím si, že vedení k reálnému sebehodnocení a k sebevýchově je nejpodstatnější součástí pozitivní proměny škol – a tudíž i svéta. Sebehodnocení je prostředkem, jak navodit i posílit u žáka pocit spoluzodpovědnosti za výsledky vzdělávacího procesu, je pro žáky možnost, jak porozumět souvislosti mezi vzdělávacími cíli školy, vlastní aktivitou, motivací, ochotou pracovat a zodpovídat za svou práci. Zvýšení zodpovědnosti za vlastní práci má výrazný motivační efekt – podporuje aktivitu žáka. Spolu s hodnocením učitelem, které má často i formu postupné vazebné informace, pomáhá žákům hledat vnitřní zdroje pro dosahování lepších výsledků. Je-li žák veden k tomu, aby objektivně hodnotil svou práci, přenášejí tuto nabytou dovednost do dalších oblastí života. Je schopen hodnotit objektivně sám sebe (i v jiných oblastech), druhé lidi, utvářet si názor na okolní svět. Role učitele je odpočátku velmi důležitá. Schopnost hodnotit sám sebe není dle toho dána, získávají ji postupně za pomoci učitele. První zkušenosti s hodnocením vlastní práce mají formu



zpětné vazby od učitelů a jsou pro dítě jediným zdrojem informací o vlastní práci a výkonech. Zároveň jsou příležitostí vstoupit do osobního vztahu s učitelem, vydlit se ze skupiny ostatních, zaměřit pozornost na sebe. Posilující vliv na vzájemný vztah má i v domě společného úkolu – žák a učitel jako účastníci vzdělávacího procesu spolu uzavírají dohodu o cíli své práce a společně vyhodnocují její plnění. Ve smlouvě je žák upozorněn na zodpovědnost za vlastní jednání a je mu umožněno, aby se sám ohodnotil. (Slavík, 1999, s. 134)

## **2.3 Vedení k sebehodnocení**

### **2.3.1 Hodnocení jako součást transformace školy – výuky**

Co to vlastně je transformace školy? Odpovědi na tuto otázku mohou být různé. Vše záleží na úhlu pohledu. Jednoduše vyjádřeno jde vlastně o změnu, proměnu školy. Avšak tato změna se může týkat mnoha aspektů a úrovní školy a vzdělávacího systému jako celku. V této práci jde jen o částečné přiblížení této problematiky, a proto je pro nás dostačující následující vyjádření Průchy (1995, s. 233) – „V ČR po roce 1989 jsou termínem transformace vzdělávací soustavy označovány snahy vzdělávací politiky usilující o zkvalitnění a přeměnu školství. Jsou vyvíjeny jednak z MŠMT ČR, jednak skupinami odborníků (NEMES, tým Pedagogické fakulty UK aj.)“.

(Průcha a kol., 1995, str. 233)

Zatímco tradiční školské reformy postupují „shora“, tj. od sféry rozhodování školské politiky směrem „dolů“, tj. ke konkrétní školské praxi, současné inovační trendy mají jiné východisko. Vznikají z napětí mezi „realitou základu“ školské praxe na jedné straně a teorií a politikou na straně druhé. Vycházejí tedy z praktických potřeb, vynucují si změny „zdola“. Jednou z možností ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu by mohlo být vypracování rámcových vzdělávacích plánů a na ně navazujících školních vzdělávacích plánů. Tato koncepce je však zatím v počátcích a její aplikace na základních školách započala v roce 2005, na středních školách v roce 2007.

Nejdležitější se jeví právě tendence otevření se školy vzdělávacím požadavkům, potřebám a zájmům jednotlivce – resp. žáků. Jde také o těsnější propojení školy s blízkým okolím, o maximální využití všech místních možností pro rozšíření, zkvalitnění a zpřístupnění služeb školy širší veřejnosti a podpory tvorby iniciativy všech zaměstnanců školy. V minulosti byl tento aspekt velmi opomíjen, přičemž praxe a reálné souvislosti ukazují čím dál větší význam této stránky výchovno-vzdělávacího procesu. Jak uvádí Pracha (2002, s. 412) „je překvapujícím zjištěním, že některé rodiče si již uvědomují svou významnou roli jakožto partner učitelů při ovlivňování školní edukace.“

Dležitost zapojení rodiny do práce školy vidíme u Lukavské (2003, s. 46), která popisuje program Zážit spol. „členové rodin jsou většinou pro děti lidmi blízkými a milými. Proto je snaha, aby byl vytvářen prostor pro vstup členů rodiny do školy. Vytváří se tak předpoklad, že bude minimalizováno napětí, které je historicky dáno mezi dvěma socializačními institucemi – rodinou (jako víceméně uzavřeným systémem) a školou (systémem otevřeným). Rodina se tak postupně stává aktivním spolutvůrcem programu školy.“

Dle Krejové (2005, s. 78) existují různé efektivní způsoby, které směřují k zapojení rodin do života školy. Jejich aplikace závisí na charakteru a potřebách každé rodiny. Učitel by měl být hlavním iniciátorem při vytváření a udržování partnerských vztahů s rodinami dětí.

Objevují se tedy nová pojetí a modely výchovy. Jaké konkrétní podmínky a možnosti v rovině hodnocení a sebehodnocení se otevírají v těchto nových modelech výchovy? Které z nich jsou důležité pro tuto práci? Pokusím se ukázat souvislosti mezi faktory, které především hrají významnou úlohu v této problematice.

Výchozím principem, který ovlivňuje v současné době transformaci českého školského systému dle Koláře, Navrátila a Šikulové (1998, s. 31) je změna postupu k žákovi, která se projevuje jeho respektováním jako osobnosti se specifickými potřebami, zájmy, hodnotami a reálnými úběnými možnostmi, jako samostatného aktivního jedince a mladšího partnera učitele.

U Van áta (2007, s. 13) jde „o výchovu žáka jako sebetvo ivé, autentické, sociáln cítící osobnosti, která bude samostatn rozhodovat o dalším sm ování svého celoživotního sebevzd lávání.“ Toto nové pojetí žáka ve škole je nutn spojeno s výrazným posílením autonomie, která by se m la projevit p edevším ve v tší mí e nezávislosti rozhodování:

- a) p i svobodné volb školy, povinných a nepovinných p edm t v rámci zvolené konkrétní školy, které by korespondovaly s individuálními pot ebami a zájmy žáka,
- b) p i p íprav , realizaci a hodnocení výuky v jednotlivých p edm tech.

V rovin zhodnocení dosažených výsledk výchovn -vzd lávacího procesu pat í mezi novodobé možnosti spoluú ast na hodnocení v rovin sebehodnocení, samostatného hodnocení úsp šnosti spolužák a samostatného hodnocení aktivit u ítele.

### **2.3.1.1 Význam, základní funkce a prost edky hodnocení**

V úvodu této ásti práce je t eba zd raznit, že otázky týkající se hodnocení (známkování) pat í již dlouhou dobu – tím spíše dnes – v pedagogické teorii i praxi k nejdiskutovan jším. V závorce uvádím známkování, jelikož je to v sou asné dob stále nejrozší en jší zp sob hodnocení. Jaký je rozdíl mezi hodnocením a klasifikací? Pojem hodnocení je obsahov širší než klasifikace. V praxi vyu ování znamená neustálé sledování a posuzování veškerých žákových výkon souvisejících se školou, ale také všech dalších projev s výchovn -vzd lávacím systémem souvisejícím. Naproti tomu klasifikace je spíše výsledkem procesu hodnocení (také jedna z forem hodnocení). Opírá se o klasifika ní ád platný pro ur itý stupe i typ školy.

Pro je hodnocení tak diskutované téma v pedagogických kruzích? Na tuto otázku nelze jednozna n odpov d t, protože v sob zahrnuje mnoho rovin. Hlavní p í inou je však z ejm to, že hodnocení je p íkládána vysoká míra závažnosti, se kterou je tak úzce spojeno. V transmisivním pojetí výchovn -vzd lávacího procesu, které dle mého názoru u nás na školách p evládá – je totiž známkování považováno za adekvátní vyjád ení celkové školní úsp šnosti – od níž se potom odvozují možnosti žák v dalším studiu, zam stnání apod. Je tu tedy z ejmý bezprost ední vztah školního hodnocení k životní

dráze žáka. Ukazuje se však, že známkování samo o sobě nevyjaduje adekvátní celkovou školní úspěšnost (v různých úrovních a složkách) žákovy individuality. Práv proto se hledají nové cesty, jak prohloubit a vylepšit stávající možnosti hodnocení (známkování), vhodná a smysluplná je doplnit – popřípadě nahradit jiným způsobem komplexnějšího vyjádření kvalit žáka. Problémem je hledání odpovědi na otázku: Jak ovlivňuje způsob hodnocení u žitele možnosti a samotnou dovednost sebehodnocení žák? Abychom se mohli dopracovat k některým „otevřeným závěrům“, potřebujeme nejprve více do hloubky analyzovat samotný fenomén hodnocení (především známkování, které je v současné pedagogické praxi nejrozšířenější).

Co hodnocení vyjaduje? Jakých aspektů žáka se týká? Obecně můžeme říci, že jde o vyjádření výsledků žáka ve výchovno-vzdělávacím procesu, přičemž tyto výstupy mají souvislost s určitým cílem (zamýšlenou normou) a posuzují se dle určitých kritérií. Zde je potřeba zdraznit ten aspekt, ve kterém může být hodnocení zaměřeno buď na aktuální výkon žáka (jeho osvojené v domostí, poznatky, fakta – zejména tedy kognitivní rovinu jedince), anebo se zamůže na celkový rozvoj osobnosti žáka (zde míváme neustále probíhající dynamické činnosti, ve kterých se kromě kognitivní roviny, klade dle také na emocionální, sociální konativní dimenzi jedince – aktivita žáka, kreativita, tolerance, kooperace, snaha, zájem, hodnoty, schopnost empatie...). První způsob orientace hodnocení – na osvojení v domostí – je typický především pro transmisivní školu, přičemž hlavním způsobem zjišťování výstupů je zkoušení. Druhý způsob orientace (globální přístup) je charakteristický pro nové, alternativní – tzv. konstruktivní modely školy. Toto pojetí vyučování vyžaduje neustálé komplexní sledování činnosti žáka ve výchovno-vzdělávacím procesu a především také intenzivnější komunikaci mezi žitelem a rodiči žáka.

(Tonucci, 1992)

Jak je již výše naznačeno, základním a nejastějším způsobem – i když ve svém samostatném projevu nedostačujícím – je známkování (klasifikace). Známkování je nejběžnější prostředkem (často i jediným) v transmisivním pojetí vyučování. Hlavním nástrojem (metodou) je zde výklad, který je úzce spojen se zkoušením (a následnou známkou). Zkoušení je používáno mnohdy jako jediná možná alternativa při zjišťování znalostí a kvalit žáka – zejména tehdy, když jediným zprostředkujícím žitelem poznání je ve vyučování přenos informací (od žitele k žákovi). Celý výchovno-vzdělávací proces je pak ochuzen o svůj prvoadý úkol (odkrývání a

napl oování možností poznání žáka v globálním aspektu), a tak je orientován pouze na známku, která není s to vyjád it celkovou dimenzi žáka. To znamená p edevším ten paradox, že známka (a by nem la) odvádí žáky od samé podstaty u ení (tj. poznání) a žáci se u í jen pro známku samotnou. Osvojené poznání (veškeré v domosti, poznatky), asto jen v rovin krátkodobé pam ti, je po dosažení známky (která se stává ve svém kladném projevu pro žáky cílem) „vypušt no“ a zapomenuto.

(Pr cha, 1983)

Pokusím se nyní nazna it základní funkce hodnocení, p edevším známky

(v závorce uvádíme áste n ideáln jší podobu funkcí hodnocení, které mohou p ímo i nep ímo p ízniv ovliv ovat mj. i sebehodnocení žáka):

### 1. Informa ní

- žák se dovídá jakého výkonu dosáhl (zná kladné i záporné p íiny svého výkonu, ví p esn pro a za co dostal konkrétní ohodnocení, je hodnocen v souvislosti se svými možnostmi, hodnocení zahrnuje r zné stránky osobnosti žáka apod.)
- u itel má p ehled o výsledcích práce ve t ídách (u itel zná komplexní potenciál žáka, jeho dosavadní v domosti, dovednosti, zájmy, hodnoty, cíle..., jeho sociální postavení ve t íd , rodinné prost edí žáka)
- rodi e se mohou dov d t výkon žáka (rodi e v dí pro a za co dostal žák ur ité ohodnocení, znají stávající možnosti a slabiny žáka zahrnující celou osobnost)

### 2. Motiva ní

- odm na za kvalitní výkon, trest za nedostate ný výkon (radost z u ení, poznávání a osvojování nových v domostí, poznatk , dovedností – zvládání jejich praktického použití, r st sebev domí, v le k sebepoznání, sebevýchov , sebehodnocení)

### 3. Selektivní

- pomocí hodnocení (známek) se provádí výb r žák pro vyšší stupn studia (osvojení ur itých v domostí, poznatk , dovedností a jejich praktické používání p írozen za azuje žáka do vyšších stup studia, žák sebev dom ví, v em vyniká, zná i své nedostatky a p edevším ví, co by cht l v život d lat, kam chce sm ovat – pop . na jaký typ školy jít)

#### 4. Prognostická

- výkon (známky), kterých žák dosáhl v určitém ročníku, určí zda je způsobilý k tomu, aby navštěvoval další třídu nebo školu určitého typu (žák sebekriticky a sebevdoměří, v čem vyniká, zná i své nedostatky a především ví – co by chtěl v životě dělat, kam chce směřovat a kde se může uplatnit se svými dispozicemi)

#### 5. Regulační (řídicí)

- prostřednictvím hodnocení učitel ovlivňuje přímo i nepřímo poznávací a učebníinnost žáků k dosažení určitých cílů, na většinu škol však přetrvává jen poloha odměna – trest u hodnocení, nevyužívají se plně jeho možnosti, učitel si více uvědomuje důsledky hodnocení, a proto se snaží využívat jeho možnosti konstruktivně, pozitivně a na více rovinách, na cestě rozvoje osobnosti a dosažení určitých cílů, dovedností a jiných kvalit je hodnocení nástrojem k ukázání lepší cesty, učební metody, je také prostředkem vedoucím k osvojení dovedností sebehodnocení žáka)

(Průcha, 1983)

Na základě srovnání výše uvedených funkcí hodnocení jsou již viditelné některé hlavní negativa známky. Snad jedním z nejvýraznějších nedostatků známky je právě nízká informační hodnota. Nevypovídá totiž konkrétně o tom, co žák dělá správně, v čem žák chybí a především to, jakou cestou by mohl žák tyto dílčí neúspěchy překonat. Tato informace je nepostradatelná nejen pro žáka a učitele, ale také pro rodiče. Dalším nežádoucím atributem známky je to, že si učitelé – již velmi brzy po seznámení se s touto – vytvářejí pro jednotlivé žáky „škatulky“ neboli „nálepky“ a rozlišují je na chytré a hloupé, vnímavé a nepozorné, sympatické a nesympatické. To má mj. za následek ten fakt, že si učitelé prostřednictvím tzv. „hodnotících šablon“ již předem utvářejí představy o konkrétních výsledcích žáků. Velmi je pak narušena adekvátnost hodnocení, přičemž tyto „šablony“ mohou přetrvávat během celého školního roku a dokonce přecházejí se žákem až do vyšších ročníků (jedni káčí dostávají jedničky, trojka i trojky apod.). Žák toto učitelovo mínění o sobě samém vnitřně cítí (jde o tzv. oekávání ze strany učitele) a často se stává, že se potom chová právě tak, jak je to v souladu s oekáváním učitele o jeho vlastním výkonu. U žáka je pak navozen neadekvátní obraz sebe sama jako úspěšného i neúspěšného jedince.

Tímto způsobem je dle Fromma (1992) negativně ovlivňována sebevědomost (a zároveň také sebehodnocení) žáků, u tzv. „neúspěšných“ vzniká pocit strachu, stres, úzkost a nervozita. Rovněž je tím také deklasována hlavní podstata motivace, která se pak stává velmi problematickou. Přirozená vnitřní motivace (radost z innosti, poznání...) se ztrácí a je nahrazena motivací vnější (žák se učí pro odměnu – peníze, dívání na televizi, dárek apod., i ze strachu ze špatných známek). Nepřímo se tak podporují takové negativní jevy ve vyučování jako je lhaní, záškoláctví, opisování, podvádění atd.). Tyto změny v motivaci jsou velmi nepříznivé pro celý další rozvoj jedince, jeho postoje ke škole a učení, ale i pro celkovou hodnotovou orientaci a směřování žáka. Vzniká zde orientace na odměnu, konzum, prestiž, moc, hrabivost – dle E. Fromma tzv. existenční modus vlastnictví – která je pro společnost nežádoucí, místo orientace na innost, spolupráci, sdílení, kulturu – dle E. Fromma tzv. existenční modus bytí.

Lukavská (2003, s. 20) uvádí útržky z Frommových myšlenek: „vzdát se závislosti na vlastnictví a plně být; víra ve vlastní já, sebeidentifikace, potěba vztahu, zájmu, lásky, solidarity s okolním světem; neplnění na ničem jako podmínka plné innosti; plná přítomnost kdekoli a kdykoli; radost z dávání a sdílení, nikoliv z hrabivosti a vykořisťování jiných; láska a úcta k životu ve všech jeho projevech; potlačování chtivosti, nenávisti a iluze; překonávat narcismus, chápat tragická omezení vlastní existence; ukáznenost a respektování skutečnosti uspořádanosti životního řádu; představitelství v předjímání reálných možností – neklamati jiné a nedati se jimi klamat; poznávat své v domě i podv domě já; svoboda jako jemně vyvážená struktura konfrontovaná neustále s alternativami řádu nebo úpadku, života nebo smrti; nikoliv svoboda jako libovle, svévole; překonávání zla a destruktivity jako důsledk zanedbávání řádu; dosahování uvedených vysokých cílů bytí nemůže být jinou formou chtivosti a vlastnictví; být šlecheten v procesu rostoucí životnosti, žít co nejplněji.“

Nechci však ukazovat známkování jako celkově negativní jev, přestože vidím více jeho záporné stránky a přikláním se k jiným alternativám hodnocení. Chci především zdůraznit negativní důsledky známkování v této rovině projevu, kdy stojí jako jediný a samostatný prostředek hodnocení. Uvědomuji si, že je to komplexní problém, který souvisí s celým výchovno-vzdělávacím procesem, systémem a společností. Tudíž jeho změny a proměny v globálnějším měřítku jsou více či méně otázkou času a nelze přestat na všech školách známkovat, aniž by probíhala transformace výchovno-vzdělávacího systému jako celku. Nemám tím na mysli jen vnější školskou reformu, která by mohla

n kterými zásahy umožnit pro školy a u itele lepší podmínky pro realizaci této profese. Spíše chci zdraznit potřebu vnitřní školské reformy, kterou dnes více než v dobách minulých jednotlivý uitel škol podporuje a realizuje svým samostatným tvorbám a inovujícím způsobem myšlení, cítím, pevnou vírou a statečností uskutečňovat nové, na kterých školách již funkční podoby využívání.

Z těchto důvodů se jeví jako mnohem přiměřenější řešení pozvolná proměna známkování do podoby konstruktivnějšího a efektivnějšího nástroje hodnocení. Práv proto se snažím analyzovat jeho podstatné rysy, abychom mohli více odhalit nové možnosti v jeho kladných projevech. Myslím si, že právě prohlubování funkcí známkování a jeho obohacování o nejrozumnější projevy (např. obsahová analýza výkonu, vyzdvihování toho, co žák umí, hledání metody k zlepšení výkonu, sebehodnocení apod.) může být s jinými alternativními cestami zlatou střední cestou pro nastolení účinného a konstruktivního funkčního hodnocení v celé společnosti. Je však důležité si uvědomovat komplexnost systému hodnocení, který by měl tvořit organický celek výchovno-vzdělávacího procesu na školách. S tím také souvisí některé nezdary škol, které nezměnily využívání jako celek, pouze přestaly známkovat.

Nyní bych uvedla stručně další prostředky hodnocení, abychom si utvořili konkrétnější představu o tom, jak a kde může být hodnocením osobnost žáka ovlivňována.

Vedle výše zmíněných známek, je dalším prostředkem také slovní hodnocení. Zde můžeme rozlišit jednoduché slovní hodnocení, které je u učitelskou obhajobou, zdvojnásobím známky žákovi, slovní pochvalou i pokáráním. Tato forma slovního hodnocení doprovází tedy buď samotnou známku, anebo se používá v průběhu využívání. V hlubším a propracovaném projevu je slovní hodnocení samotný prostředek hodnocení, který může zcela nahradit známkování. Na rozdíl od známky má mnoho pozitivních a konstruktivních rysů, které se dají využít při využívání. Slovní hodnocení se snaží vystihnout nejen výsledky, ale i průběh žákovy práce. Má konkrétní vypovídající hodnotu, zaměřuje se na pozitivní stránky žáka, především nabízí lepší cesty k pokračování učených předmětů a je výborným prostředkem k osvojení si dovednosti sebehodnocení.



Dalším prostředkem, často opomíjeným, ale ve svých důsledcích neméně závažným je neverbální hodnocení. Může se také rozdělit na kontaktní a nekontaktní. Neverbální hodnocení si u učitelů mnohdy neuvědomují, zaujmají k žákům určitý postoj (změna intonace hlasu, mimika, gestikulace, úsměv, škleb, zamračení, ale i pohledy i pohyby), který je svým způsobem pro žáky velmi vypovídající. Dotýká se totiž především jejich emocionální složky, která má velmi hluboký vliv na utváření celé osobnosti žáka. Je možno říci, že mnoho neverbálních postojů (které mají citový podtext) se rodí v podvědomí, a proto jsou rozumově těžce uchopitelné (mnohdy neuvědomované).

V souvislosti se společenskými změnami se v posledních letech objevují teoretické projekty i praktické pokusy o změny vyučování. Tyto změny v oblasti hodnocení se projevují dle Vališové a Kasíkové (2007, s. 247-248) ve třech základních tendencích:

- „ 1) tendence ke komplexnímu hodnocení žáka,
- 2) tendence vtahovat žáka do procesu hodnocení,
- 3) tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.“

Pedagogickou a psychologickou teorií opodstatněné snahy o zrušení klasifikace v sobě skrývají určité nebezpečí. Zrušení známek samo o sobě nic neznamená, protože známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování. Zrušení klasifikace je velkým překročením tradice naší školy a nutí všechny učitele vyučování myslet v jiných dimenzích.

(Vališová – Kasíková, 2007)

### **2.3.1.2 Pojetí školního výkonu žáka a hodnotící kritéria**

Jak jsem již výše naznačila, je obecné hodnocení vyjádřením kvality výstupů žáka na základě určitých cílů. Konkrétní podoba cílů je bezprostředně spojena s určitým pojetím rozvoje osobnosti žáka, který je zasazen do konkrétního a specifického prostředí – modelu vyučování. Cíle se v různých podobách vyučování více i méně liší. Každý jednotlivý model vyučování musí řešit otázku pojetí školního výkonu. K tomu také potřebuje určité nástroje – hodnotící kritéria, pravidla pro hodnocení výsledků

vyučování a chování žáků. Jmenujme si stručně nejprve některé základní modely vyučování, abychom lépe pochopili složitost konkrétního vyjádření výstupů žáka v novodobých podobách vyučování.

Základem dogmatického vyučování (9. - 16. st.) bylo dle Spilkové (1994, s. 7 – 15) verbální osvojování dogmatických pravd. Podstatou vyučování bylo pamětní, mechanické učení, přičemž velký důraz se kladl na opakování naučeného. Slovně-názorné vyučování (17. stol. – dosud) je založeno na poznávání reálných věcí prostřednictvím smyslového vnímání (zásada názornosti), rozumového zpracování (učitel zavádí pojmy) a praktické činnosti (užívání, cvičení). Žák by měl poznatky rozumět, dokázat je vyjádřit a používat v činnosti. Pragmatické (problémové) vyučování (19. st. – dosud) vidí cíl vyučování v získávání zkušeností samotnou aktivní činností žáka v problémových situacích – jde o tzv. „učení se činností“. Pojetí rozvíjejícího vyučování (19. stol. – dosud) si klade za cíl všestranný rozvoj osobnosti žáka. Osvojování v domostech a dovedností je významným, ale až druhotným cílem. Humanistický model vyučování (20. století) vidí podstatu v celistvém rozvoji osobnosti člověka (celková kultivace osobnosti dítěte, podpora a zviditelnění veškerého potenciálu, osvojení základních kulturních dovedností, vytvoření uceleného obrazu světa – pochopení smyslu, vztahů a souvislostí, získání dítěte pro školu a vzdělání vůbec). Dominují tedy hodnoty a postoje, potom jsou dovednosti a v domostech.

Na podklad krátkého historického resumé můžeme vidět hlubší, vrstevnatější a celistvější přístupy k potenciálu učitele a žáků. Jde o přirozený vývoj, dnes však mnohé školy a učitele nenaplňují možnosti, které jim dosavadní poznání člověka, přírody, společnosti a kosmu v 21. století poskytuje. Používají přístupy, které jsou v mnoha ohledech zastaralé a fungují jen pro určitou složku člověka, v horším případě jsou pro některé složky člověka nefunkční – ba působí negativně. To se týká i mého tématu hodnocení a sebehodnocení v této práci.

Z výše uvedeného pohledu různých modelů vyučování je možno nahlédnout do rozmanitosti cílů. Dnes je právě tato oblast v školské praxi velmi diskutovaná. Jednou z otázek, která souvisí s hodnocením, je také konkrétní formulace školního výkonu žáka pro samotnou praxi vyučování. Jak konkrétně a jednoduše vyjádřit v samotném procesu vyučování – co by žák měl umět? Tato otázka je důležitá pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Není to jen záležitost vedení školy, učitelů, ale i

samotných žáků. I žák potřebuje v dané konkrétní vyjádření toho, co se má naučit, osvojit, k čemu má směřovat – tedy vyjádření cíle. Úkolem učitele i žáka je potom sladit co nejvíce cíle vyučování s cíli žáka. Ideální je ztotožnění s cíli samotným žákem – alespoň dílčími, popřípadě za pomoci učitele si vytknout své cíle, které také vedou k cíli vyučování i vyučovací hodiny. Cíl je vlastně vnějším projevem žákových možností – veškerých dispozic, které se při realizaci cíle aktualizují a zviditelují prostřednictvím žákovy činnosti, jednání, činnosti a chování. Samotný učitel by měl na základě své praxe a pedagogické citlivosti určit co neobjektivněji tyto žákovy výstupy, dokázat je motivujícím způsobem žákovi sdílet – a to vše na pozadí celkového poznání osobnosti žáka. Nové (pružnější a žáka více akceptující) modely (postupy) vyučování se tyto možnosti (podporující aktivitu žáka v nejrůznějších rovinách) snaží realizovat.

Další problematická otázka školní praxe jsou kritéria hodnocení. Jde o konkrétní určení a stanovení jasných hodnotících kritérií. Ve výchovně-vzdělávacím procesu mohou být v souladu využívány tři základní kritéria pro hodnocení žáků. Šáp (1993, s. 251) mluví o tzv. vztahových normách. Při sociální vztahové normě se srovnává jedinec v výkonu se spolužáky. Při individuální vztahové normě se srovnává jedinec v výkonu s jeho vlastním předchozím výkonem (zda a do jaké míry se zlepšil či zhoršil). Ve srovnání s touto výkon nemusí být ještě dobrý, ale může být úspěchem ve smyslu zlepšení při porovnání s vlastním předchozím výkonem. Již J. H. Pestalozzi doporučoval užívání tohoto hlediska při hodnocení dětí. Tato vztahová norma má velký konstruktivní význam, protože mj. napomáhá k individualizaci hodnocení, k pravdivému a hlubšímu poznání sebe samého – a tudíž vede i k adekvátnímu sebehodnocení. Tímto je vlná vztahová norma. Zde se výkon srovnává s učením cílem (dítě ovládá, dovede – nebo ne, popřípadě nakolik). Výzkumy ukazují, že dominance sociální vztahové normy vede k nežádoucím úklonům. Narušuje u mnoha dětí zdravé sebehodnocení a přirozenou motivaci k učení, brzdí jedince v vývoji hodnocení a ztěžuje vývoj k individuální vztahové normě, která je podstatná pro zralého dospělého jedince.

Obě kategorie (co hodnotíme – a na základě čeho) jsou důležitými faktory nejen v hodnotících činnostech, ale také v sebehodnotících projevech. Žáci potřebují obě zvýšené kategorie znát, aby mohli lépe pracovat i v rovině sebehodnotící. Úkolem učitele je snažit se maximálně přesně a jasně tyto kategorie formulovat, žákům je konkretizovat a neustále v domluvě s nimi ve vyučování – za spolupráce žáků – pracovat.

Tímto způsobem se napomáhá vyladit a zesílit u žáků jejich hodnotící a sebehodnotící rovina do polohy větší objektivity.

### 2.3.1.3 Průběh procesu hodnocení

Dle Kolářa, Navrátila a Šikulové (1998, s. 8 – 9) můžeme samotný proces hodnocení rozdělit do několika základních etap. První etapa představuje u žitelovu žádost o předvedení výkonu žáka. K tomu u žitel můžeme použít rozmanitých způsobů (např. ústní zkoušení v lavici, u tabule, zadání písemné práce celé třídě i jednotlivým žákům). Žák (žáci) odpovídá na u žitelovu výzvu a předkládá svůj výkon – a to v závislosti na povaze a obsahu u žitelovy výzvy. Tato fáze se označuje jako „*expozice výkonu*“. U žitel (ale většinou i ostatní žáci) sleduje a soustavně analyzuje žákův výkon, aby mohl pomoci při chybách, nerozhodnostech, nejistotách, a nabídnout adekvátní řešení úkolu i vhodnější cestu k němu. Po skončení expozice následuje druhá etapa hodnocení – „*analýza výkonu*“, která je pokračováním i vyvrcholením průběžné analýzy. Nejpodstatnějším faktorem této fáze je zvolení adekvátního kritéria analýzy (bývá jich i více). Tím mohou být cíle, stanovené normy, výkony ostatních žáků, předchozí výkon daného žáka atd. Třetí etapa procesu hodnocení je „*vyjádření posudku*“ analyzovaného výkonu různými způsoby (např. jednoduchým slovním souhlasem-nesouhlasem, neverbálně pomocí úsměvu, zamračením, pohlazením, známkou, různými jinými symboly – černé a červené puntíky, procenta, body, apod.). Třetí etapou je „*vnitřní žáková sebeanalýza výkonu*“. Žák zde srovnává to, jak viděl svůj výkon sám (sebehodnocení) se samotným hodnocením u žitele. Nastává buď spokojenost se sebou samým, či naopak nespokojenost se sebou samým – právě v závislosti na tom, jak se žákově sebehodnocení shoduje i rozchází s u žitelovým (v závislosti s aspirací žáka – jaké představy o sobě žák má, jaký výkon chce dosahovat, jak úspěšný chce být).

Proces hodnocení ovlivní i vnější faktory. Ve svém kladném, neutrálním i záporném působení jsou přítomny v průběhu celého procesu hodnocení. Mezi nejpodstatnější patří především celková atmosféra ve třídě (určitě naladěná u žitelem, žákem – jejich emocionální hladina, osobní problémy i úspěchy apod.).

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmátnatelného, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ Jde o tak zvané psychosociální klima ve třídě.

(Průcha, 2002, s. 333)

Dále pak učitelovo očekávání, představy a zkušenosti s výkony jednotlivců a jednotlivých žáků (pak může docházet při hodnocení ke zkreslování). Záleží také na poádí hodiny, ve které se vyučování v průběhu dne uskutečňuje (prvky únavy, vyčerpanosti a nepozornosti jsou více charakteristické pro učitele i žáky v odpoledních hodinách). Také vliv poasí (učitel by měl vnovat i pozornost tomuto faktoru, podle něj uspořádat v rámci možností vyučovací hodinu).

### **2.3.2 Učitelovy další možnosti v oblasti sebehodnocení žáků**

„Při sebehodnocení si žák uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení. Nutí žáky, aby přebírali za učení zodpovědnost.“

(Petty, 1996, s. 352).

Co všechno může ještě učitel dělat, aby vedl žáky ke kvalitnímu sebehodnocení? Jím vším by měl učitel disponovat? Především si musí uvědomovat každého žáka jako jedinečný „barevný svět“, který má své specifické dispozice, vlastnosti, dovednosti, ale také své názory, postoje, cíle a citovou – lehce zranitelnou oblast. Jakékoliv hodnocení (nejen známkování, ale i verbální a neverbální projev učitele) se do něj určitým způsobem odráží a ovlivňuje sebehodnocení. Tento princip je funkční oběma směry – pozitivním i negativním. Kladné sebehodnocení dává člověku jistotu, sílu, radost a dostatečnou sebedůvěru. Na druhé straně existuje také záporné i nízké sebehodnocení, které je spojeno s nejistotou, podceňováním a strachem. Kladné hodnocení by mělo podle W. Corrella (Skalková, 2007, s. 177) ve vyučování převládat. Domnívá se, že ve škole každá, i malá snaha o výkon má být upozorována a pozitivně posílena.

Zde jsou dle Kolář a Šikulové (2005, s. 105 - 109) některá základní pravidla hodnocení, která by měl učitel respektovat:

1. hodnocení má vzbuzovat aktivitu a podporovat komplexní rozvoj žáka,
2. hodnocení je posuzování, ne odsuzování (vyhnout se trestajícímu nádechu hodnocení),
3. při hodnocení nejprve vyzdvihnout pozitiva, a potom se věnovat nedostatkům a chybným projevům výkonu žáka (strategický a celistvý přístup k hodnocení),
4. vyhýbat se ironii, podceňování, zesměšňování a jiným nedostojným projevům hodnocení,
5. žák by se měl při hodnocení (alespoň částečně – v něm a za ním) cítit úspěšný (pozitivně hodnocený),
6. hodnocení by mělo probíhat prostřednictvím různých prostředků a forem,
7. čím nižší ročník je hodnocen, tím více kladného hodnocení žáci potřebují.

Výše uvedené poznatky pedagogické psychologie a pedagogiky ukazují potřebu uznání a porozumění u každého žáka. Citlivý učitel dokáže ocenit a pochválit dobrý výkon a chování, ale také citlivě a konstruktivně sdělit nedostatečný výkon a chování. Dokáže také vypořádat tu oblast, ve které žák má žít vyniknout, jestliže si je v jiné oblasti nejistý. To znamená, že nedostatky nevidí jen v žákovi (zde je vhodné se zmínit o důležitosti kritického postoje u učitele k sobě samému, sebereflexi – autodiagnostice) a ve všech oblastech, ale hledá spolu s ním efektivnější cestu k tomu, jak danou problematiku zvládnout, kde je možno více rozvinout daný potenciál. Podstatné je dát žákovi naději, povzbuzení v tom slova smyslu, že s patřičným úsilím a správným postojem to dokáže lépe. Ukázat mu nové možnosti a nové cesty. Tato důvěra a posilování sebevědomí žáka podporuje také jeho kladné a zdravé sebevědomí – tudíž i sebehodnocení. Celkově se utváří přátelská atmosféra a partnerské vztahy v celém třídním kolektivu.

Jestliže si žák utvoří pozitivní vztah ke škole, umožní to také učiteli efektivněji uskutečnit i vzdělávací stránku vyučování. Mnoho žáků má ve škole strach, často se jim ani do školy nechce, jelikož se bojí špatné známky – analogicky se potom vidí jako neschopní, nedostateční (záporné i nízké sebehodnocení). Zde hraje důležitou roli také rodina. Jestliže rodiče neumí (a v praxi tomu tak často je) konstruktivním způsobem pracovat se známkou a výsledky svého dítěte, vytváří se bludný kruh, ve kterém u dítěte

m že být strachem stále více a více blokována možnost lepších studijních výsledk . Takový žák si p estává v it, vidí všechno ern , uzavírá se veškerým svým možnostem, které by mu mohli pomoci v dosažení lepších výsledk . Proto možnost u itele komunikovat o t chto otázkách s rodi i je významnou výzvou pro všechny novodobé a modern jší pedagogy a pedagogické p ístupy v nových pojetích vyu ování. U itel m že vypožorovat, vycítit u žáka práv i toto neadekvátní rodinné prost edí a p i nejbližší možnosti více osv tlit rodi m vliv jejich postoje na osobnost dítěte a nabídnout konstruktivní a nové p ístupy.

Samotná záležitost má více aspekt . Rodi e mohou své dítě p ece ovat, mají v tší ambice ( asto ty, které sami neuskute nili) než dítě m že realizovat. Dítě m že pracovat na hranici svých možností, ale rodi m to nesta í. Nakonec pod tlakem požadavk za ne být frustrováno, nar stá u n ho strach, nap tí a výsledkem je zhoršení školních výsledk a blokace i t ch možností, které d íve uskute oval. Rodi e také mohou mít zastrašující a kritizující postoje, které dítě také blokují a probouzejí v n m strach a úzkost. Nebo jsou neadekvátn shovívaví a ochra ující. Mají snahu ešit život i školní povinnosti za dítě . Dítě pak pracuje pod hranicí svých možností a neroste v autentickou osobnost, jelikož nerozvíjí sv j potenciál samo ze sebe, jeho sebed v ra je snižována, což má za následek blokování všech možností dítěte. Nem že také reáln poznat své možnosti a vyvinout pot ebnou aktivitu – aby je naplnil. Potom radost nad lepšími výsledky m žou ukazovat také menší míru sebev domí.

Avšak všechny tyto p ístupy vedou ke dv ma základním pól m neadekvátního sebehodnocení. To je nadhodnocování a podhodnocování sebe sama. Rodi ovské postoje mají také vliv na budoucí výb r školy a pozd ji i profesi. Skute nost znát reáln možnosti svého dítěte, znát sebe sama (u dítěte) je d ležitá pro celý budoucí život.

Dalším významným atributem u itele je hlubší znalost zákonitostí t ídního kolektivu. Spolužáci hrají také významnou roli v otázkách sebehodnocení. Záleží v mnohém na u iteli, aby se tento vliv a projevy spolužák staly pozitivní silou. U itel by m l v novat zvýšenou pozornost a adekvátn zasahovat v p ípadech, kdy na konkrétní neúsp ch žáka (nap . nesprávná odpov , stydlivost v projevu, ervenání, plá , koktání apod.) reagují negativn jeho spolužáci (výsm ch, ironické slovní projevy a r zné škodolibé poznámky). Takové projevy mohou totiž vzbudit u doty ného žáka velmi nep íjemné

pocity, snižovat jeho sebedůvěru, vytvářet „nálepku“ neúspěšného a nedostatečného. Tudíž to přímo podporuje vznik negativního sebehodnocení u daného žáka.

Význam třídního kolektivu sílí především v pubertálním věku žáků. V tomto náročné době si buduje žák svou osobnost a nezávislost. Současně však potěbuje nespokojenost, cítit se součástí nějaké skupiny či party. Právě v tomto období je také velmi citlivý na jakékoliv slovní poznámky či jiné projevy ze strany svých vrstevníků. To všechno ovlivňuje jeho sebehodnocení. Tímto vlivem a zákonitostí je potřeba podle možností také využít ve vyučování a pracovat s nimi. Pomocí různých dotazníků a pozorování je možné zjistit vztahy a vazby mezi žáky. Tyto techniky ukážou izolované i odmítané jedince – případně odkryjí i možné problémy jejich osamocení. Tímto žákům by měl učitel vnést větší pozornost a snažit se je přirozeným způsobem vtáhnout více do třídního kolektivu. Stejně tak se snažit podpořit podle možností přijímací mechanismy třídy, snažit se přímo i nepřímo působit a zvyšovat přátelskou, vstřícnou, pomáhající, rozumnou a tolerantní atmosféru ve třídním kolektivu.

Jestliže se žák cítí zaazene a přijímán svými spolužáky, podporuje to jeho pozitivní sebehodnocení, má se před spolužáky beze strachu sevyjadřovat a více přirozeně rozvíjet svůj potenciál. To všechno má být pozitivní přispět všem rovinám samotného vyučování. Učitel má používat různé sebehodnotící činnosti i mezi spolužáky navzájem. Důležité je zapojovat třídu do těchto aktivit cílevědomě a systematicky. Tento přístup napomáhá žákům osvojení věcného, objektivního a citlivého hodnocení, což je dovednost důležitá pro celý budoucí život. Jaké jsou možnosti v rovině samostatného hodnocení úspěšnosti spolužáků?

„Uvedeme si několik alternativ:

- připomínky, doplnění k učitelovu hodnocení spolužáků
- srovnávání kvalit odpovědí dvou spolužáků na stejnou otázku, úkol
- vzájemné hodnocení výkonů v diádách
- přidělování bodů výkonům jednotlivých spolužáků
- hodnocení a výběr nejlepší práce ve třídě
- hodnocení kladů a záporů výkonů
- navrhování bodového ohodnocení řešení úkolů diferencovaných podle obtížnosti
- zadávání vlastních úkolů, otázek, kontrola a hodnocení úrovně jejich řešení



- hodnocení výkon spolužák prostřednictvím počítače (v procentech, v bodech, určení podílů podle žákovy výkonnosti)“

(Kolář – Navrátil – Šikulová, 1998. s. 33)

Výše jsem uvedla nejdležitější podoby hodnocení spolužák, které vytvářejí a podporují u žáků celou řadu důležitých vlastností, dovedností na různých rovinách. Obecným cílem sebehodnocení je naučit žáka zdravě a reálně vidět sebe (své vlastnosti, chování, své výkony v nejširším slova smyslu – tzn. veškerou tvůrčíinnost a aktivitu), ale také sít a ostatní lidi kolem sebe. Sebehodnocení je jedním z nejdležitějších nástrojů seberozvoje.

### 2.3.3 Konkrétní metody a formy sebehodnocení

Jak uvádí Zálesák v klasifikačním řádu školy, konkrétní metody a formy sebehodnocení používá uitel dle vlastního uvážení tak, aby respektovaly věkovou úroveň schopností žáků. Jejich použití se řídí některými obecnými zásadami:

- „1) Sebehodnocení by mělo být využíváno především, jako jednorázová akce ztrácí smysl a nepřináší očekávaný efekt.
- 2) Je pouze jednou z forem hodnocení. Doplní a rozšíří ostatní formy hodnocení uitem a klasifikaci.
- 3) Týká se jednak samotného výsledku práce (podařilo se mi...), ale především procesu, kterým si žák prošel (v průběhu práce jsem přemýšlel..., vyhledal..., ptal se..., bylo pro mě těžké..., soustředil jsem se..., bránilo mi..., potěboval bych...).
- 4) Sebehodnocení by se mělo vztahovat k určitému předem dohodnutému i stanovenému úkolu nebo úseku práce.“

Mezi konkrétní formy sebehodnocení řadíme:

- 1) *Diskusi mezi uitem a žákem.* Má formu společné diskuse, dialogu. Uitel se dozvídá, jak žák pracuje na svém úkolu, a žák dostává potřebnou zpětnou vazbu na svou práci.

- 2) *Hodnotící listy*. Jsou v nich stanovena kritéria, která žák hodnotí. Mohou využívat například bodování, škálování apod. Jejich podoba a rozsah se přizpůsobují vku dítěte.
- 3) *Dotazníky*. Použité otázky mohou být uzavřené (odpověď ano-ne) nebo otevřené. Dotazníky můžeme učitel využít i jednorázově, jako způsobem vazby pro sebe.
- 4) *Portfolio*. Jde o uspořádaný soubor prací žáka. Součástí portfolio může být například vypracovaná a učitelem ohodnocená písemná práce, vlastní sebehodnocení, hodnocení učitel, výtvarná díla, slohové práce apod. Portfolio je pracovní pomůckou, ale i jakousi vizitkou žáka, může jej provázet i po několik let školní docházky. Pro vedení portfolio je nutná pomoc.
- 5) *Další metody* - sebehodnotící dopisy, deníky, písemné reflexe, kresby, školní zpráva apod.“

(Zálešák, 2009)

Se sebehodnocením prováděným písemnou formou můžeme učitel dále pracovat a využívat je (sledování osobního vývoje žáka, prezentace jeho výsledků například rodičům, představení žáka novému učiteli apod.). Ukázky formulací pro sebehodnocení žáků uvádím v příloze 3, 4, 5 a 6.

#### **2.3.4 Problematika akceptování učitelova hodnocení žákem**

V této části práce se nejprve stručně zamyslíme nad objektivitou a subjektivitou hodnocení učitelem, jelikož jde o jevy propojené se žákovým viděním a prožíváním tohoto hodnocení. Jde především o to, zdůraznit základní aspekty této problematiky. Vycházím z toho, že žákově subjektivní prožití a zpracování hodnotícího procesu v sobě obsahuje určité atributy a vyvolává konkrétní důsledky pro celou osobnost žáka. Z toho důvodu bych se ráda alespoň krátce věnovala aspirativní složce žáka a souvislostem, které s ní v oblasti hodnocení a sebehodnocení souvisí.

### 2.3.4.1 Otázka objektivit y a subjektivit y hodnocení u itele

Spravedlivé hodnocení žák , plnící optimáln svou funkci, m žeme ozna it ve výchovn -vzd lávacím procesu jako nejobtížn jší innost u itele. Uskute uje se v ur ité atmosfé e t ídy (zvýšené nap tí, silné emoce a prožívání) mezi u itelem, žákem i žáky (mezi všemi probíhá vedle vn jší pedagogické komunikace i komunikace vnit ní, podv domá, iracionální – mající mj. také vliv na hodnotící procesy a jevy). Hodnocení nejen ovliv uje všechny ú astníky výchovn – vzd lávacího procesu jako samostatné bytosti, ale také m ní jejich vzájemné vztahy a vazby.

Pro u itele je velmi d ležit é si v pr b hu vyu ování neustále uv domovat, že žák prožívá každý hodnotící projev u itele siln emocionáln a je citlivý na veškeré projevy nespravedlnosti a neobjektivnosti v hodnocení. Jak jsem již výše nazna ila, je velmi d ležit é neustále jasn a p esn vyjad ovat co se hodnotí a na základ jakých kritérií. Tímto zp sobem se sm uje k v tší objektivnosti a spravedlnosti a je to p edevším záležitostí u itele. Nedostatky v této rovin se dostávají tehdy, když se m ní kritéria a obsah hodnocení (rozpory v tom, co se vyu uje a co se zkouší), výstupy žák jsou r zn kvalifikovány (záležitost toho, co se považuje za chybu a co ne) i r zn kvantifikovány (míra závažnosti chybných projev žáka). Tento problém vystupuje více také tím, že žáci navšt vují r zn é u itele, kte í mají jiná kritéria hodnocení a také jsou pro n p i hodnocení d ležit jší odlišné objekty hodnocení. Z tohoto dvodu by byla také efektivní vzájemná spolupráce u itel i v této rovin výchovn -vzd lávacího procesu. Optimálním je sbližovat u r zných u itel jejich objekty hodnocení a kritéria, jelikož žák m je tak usnadn no skrze tento „vyvážen jší ád v cí“ hodnotící procesy a jevy snáze p ijímat, ale také se v dom stávat spolupracovníky hodnotících proces prost ednictvím sebehodnotících projev .

(Solfronk, 1996, str. 27)

D ležit é je také v d t, že ur ité složky osobnosti žáka (emocionální, sociální, konativní) se nedají jednozna n kvantifikovat (na rozdíl od složky kognitivní). Zde musí nastoupit pedagogická zkušenost, v hled, empatie, porozum ní a citlivost. Celý výchovn -vzd lávací proces by však m lo prostupovat hledisko individuáln vztahové normy, prost ednictvím které by každý žák m l být hodnocen a srovnáván p edevším sám se sebou – se svým p edešlým výkonem a zvládnutou úrovní v domostí a dovedností, ale také vyjad ovaných postoj , zájm a hodnot. Zde již za ínáme p echázet

na p du subjektivních prvk v hodnocení u itele, které bychom mohli rozdlit na p irozené a žádoucí (viz výše – empatie, citlivost), ale na druhé stran i ty, které jsou nefunk ní, nežádoucí, až negativní – asto podv domé a neuv domované (sympatie a antipatie u itele k ur itým typ m žák m i jejich kognitivnímu stylu, emocionální stav a nalad ní u itele, projekce negativních rys u itele na žáka, škatulkování žák na dobré a špatné apod.). Tyto nežádoucí projevy je t eba z vyu ování odstra ovat. Zde práv velmi záleží na osobnosti u itele, na jeho hloubce sebepoznání a neustálé v domé sebereflexe a zdravé sebekritiky (což je sou ástí autodiagnostiky u itele).

Výskyt nežádoucích subjektivních prvk v hodnocení u itele je nevyhnutelný. Bylo by iluzorní se domnívat, že u itel je dokonalý a vždy bezchybný. D ležitě je však, aby se u itel celou svou bytostí stále v dom snažil t mto nežádoucím rys m hodnocení vyhýbat a na druhé stran cht l uskute ovat ty žádoucí. Takový u itel by m l mít láskyplný postoj k žák m, být otev ený, tolerantní, velmi empatický, chápající a vzbuzující vnit ní sílu a sebed v ru v žácích. Nesta í však být krásn lidský, zárove musí mít i dostate né pedagogické schopnosti a dovednosti. Pak je opravdu celistvou p irozenou autoritou, která se také stále u í novým v cem, roste, chybuje, prom uje se a zraje. D ti i tento opravdový u itel v postoj poci ují a dokáže na základ n ho p ijímat mj. i hodnotící akty (pozitivní i negativní) smyslupln ji – s hlubším porozum ním, více s nadhledem a p edevším jako zrcadlo, které jim ukazuje momentální schopnosti a dovednosti ( i nedostatky) v ur ité oblasti. To všechno má velký vliv na utvá ení sebehodnocení žáka a zp tn i na jeho sebehodnotící schopnosti a dovednosti.

Tradi ní pojetí výchovn -vzd lávacího procesu se snaží veškeré subjektivní projevy v procesu hodnocení eliminovat. Vedle t ch nežádoucích rys jsou však odstra ovány také ty žádoucí, bez kterých je výchovn -vzd lávací proces jen plochým a jednostranným systémem. Nová pojetí výchovy (nemusí to být jen alternativní školy, ale všechny školy a t ídy, ve kterých u itel respektuje osobnost jednotlivého žáka v nejširším slova smyslu) rozvíjející všestrann (kognitivní, emocionální, sociální a konativní dimenzi) žáka a zohled ující individuální vztahovou normu, napomáhají probouzet a uskute ovat tvo ivé a samostatné jedince.

#### 2.3.4.2 Aspirace a problém subjektivní interpretace hodnocení žákem

Na otázku objektivit y a subjektivit y hodnocení je bezprost edn ě navázáno také samotné prožívání, zpracování a reflexe hodnocení žákem samotným a následné d ěsledky z toho vyplývající (pro celou jeho osobnost – v etn ě jeho aspira ní úrovn ě). Je to problematika velmi závažná, jelikož ona je práv ě jádrem tvo řící bu ě motiva ní impulzy pozitivní – rozvíjející žáka, anebo impulzy negativní – žáka oslabující, nemotivující až destruující. Je zde propojenost hodnocení a sebehodnocení, sebepojetí a sebed ě v ry, touhy se více poznávat, rozvíjet – ě i demotivace, nezájmu až strachu se projevovat.

Zásadním problémem je otázka toho, jak harmonizovat u ěitelovo hodnocení se sebehodnocením žáka a jeho aspira ní úrovn ě tak, aby se žák a u ěitel co nejvíce shodovali – namísto rozcházení a protich ědnosti. Co u ěd lat, aby se žák cítil pozitivn ě motivován? Co proto m ě že u ěitel u ěd lat a jaké faktory zde hrají d ěležitou roli?

Velmi inspirující jsou úvahy Amonašviliho (1987, s. 20 – 21), který se snaží zd ěraznit rozdílné vid ění hodnocení z pohledu u ěitele a žáka. Upozor uje na to, že p ěestože se u ěitel snaží být maximáln ě objektivn ě i subjektivn ě spravedlivý, žák má sv ě j sv ě t prožívání, hodnot a zkušeností, své p ěedstavy o spravedlnosti, které se ěasto velmi liší od u ěitelových. Pokud se nenapl uje žákovo o ěkávání, následuje v ěždy zklamání – dokonce i tehdy, když je u ěitel liberáln ě. Žákova subjektivní interpretace je p ěirozená, musí však být korigována i p ěst ěním smyslu pro objektivní zhodnocení situace, procesu i jevu. P ěestože se u ěitel v a žák v pohled na v ěc m ě že rozcházet – což m ě že být p ěirozené – pro žáka to bude mít pokažd ě jiné d ěsledky a to v závislosti na tom, jak vidí u ěitele jako ělov ka s p ěirozenou pedagogickou autoritou, nakolik si cení jeho osobnosti a nakolik mu d ěv uje. Jedním z hlavních problém ě je tedy otázka nakolik žák p ěijímá (pozitivní) i nep ěijímá (negativní) u ěitelovo rozhodnutí, hodnocení (známku, verbáln ě i neverbáln ě hodnocení, slovní hodnocení apod.), nakolik mu rozumí, jak ho to ovliv uje a co pro sebe z toho vyvozuje.

Zajímají nás tedy otázky typu: Jak se konkrétn ě odráží u ěitelovo hodnocení do žákovy osobnosti, jak ji ovliv uje a pro ě? Jaký vliv má zp ěsob hodnocení na žákovu aspira ní úrove ě a co všechno je možné u ěd lat proto, aby se hodnocení u ěitele a sebehodnocení žáka co nejvíce shodovalo – a tak vytvá ěelo konstruktivní základnu pro kvalitní

sebehodnocení jako nástroje pro seberozvoj a sebevýchovu? To jsou velmi složité otázky, ke kterým se pokusím nalézt alespoň částečné odpovědi.

Amonašvili ukazuje paradoxnost situace, kdy žák – přestože se podle svých možností připravil na vyučování – jak nejlépe dovedl a přichází do školy plný očekávání a naději – prožívá proces zkoušení a hodnocení s velkými obavami, napětím a strachem. Navíc má pocit, že pociťovat k učiteli antipatie a celkovou nedůvěru. V tomto psychickém stavu je pro žáka velmi těžké objektivně a úplně porozumět obsahovému smyslu hodnocení (známky) – především tehdy, jestliže neodpovídá aspirační úrovni žáka.

„V této chvíli vzniká žákův vztah k hodnocení, který vyplývá z jeho aspirační úrovně. Řekněte mu, že něco nedělal, něco neudělal úplně přesně, že udělal hrubé chyby, ale nicméně mu oznamte, že mu dáváte jedničku, a žák bude nekonečně vděčný za takovou nespravedlnost. Pouze ve výjimečných případech se setkáte s protestem dítěte: „Vždy to nebylo ani na dvojku, tak proč mi dáváte jedničku?“ A kdybyste mu řekli totéž a oznámili mu trojku, když on sám očekával dvojku nebo nanejvýš trojku, pak pro něj budete mnohem nespravedlivější, než si předtím myslel.“

(Amonašvili, 1987)

Co tedy dělat? Dávat snad dětem pouze ty známky, které uspokojují jejich aspirační úroveň, dávat – řekneme – pouze jedničky a dvojky? Sotva bychom toto řešení mohli považovat za racionální východisko z této situace. Musí jít o výchovnou aspirační úroveň, o vytváření návyku sebekontroly a sebehodnocení, návyku kontroly a hodnocení.

To, aby žák mohl přijmout konstruktivní učitelovo hodnocení, porozumět mu a vyvodit z něj pozitivní motivační a seberozvíjející impulzy, vyžaduje především kvalitní žákovu dovednost sebehodnocení. Právě na základě reálného hodnocení sebe sama – které by učitel pomáhal utvářet u žáků – může také žák objektivně vidět své možnosti, a tak si také stanovovat reálné své cíle, ideály, budoucí možnosti (aspirační rovina). Pokud učitel bude také cílevědomě a systematicky sledovat co hodnotí a na základě jakých kritérií, dokáže si žák postupem času také vytvářet i reálné vidění svých možností právě na základě vlastních zkušeností s hodnotícími procesy i ve vnější formě vyučování prostřednictvím učitele a jeho jasných kritérií hodnocení. Ideální variantou je právě vzájemná spolupráce a propojování učitelova hodnocení s žákovým sebehodnocením.

To se však může dít jen na základě otevřeného dialogu a vzájemné přátelské atmosféry a důvěry.

Výše uvedené souvislosti hodnocení u uče a aspirační úroveň potvrzuje a rozšiřuje prostřednictvím návrhu řešení této problematiky kolektiv autorů Kolář, Šikulová a Navrátil (1998). Ve své práci upozorní na několik vnějších i vnitřních faktorů, které ovlivňují žákovu interpretaci hodnotících projevů uče. Jako jeden z nejdůležitějších vnitřních faktorů vidí také právě aspirační úroveň žáka. Tento faktor související se sebevědomím a v sebevědomí perspektivy, s reálným i nereálným sebehodnocením ovlivňuje oekávání individua v oblasti školního hodnocení. Disonance mezi očekávanými a reálnými verdikty hodnocení může přispět k negativní interpretaci a nepřijetí vyslovených závěrů.

V teoretické části jsem se snažila nahlédnout do problematiky hodnocení a sebehodnocení. Hlavním smyslem práce bylo odhalit základní aspekty a souvislosti hodnocení uče s možnostmi a podmínkami pro adekvátní sebehodnocení žáka. Uvědomuji si, že tato práce je jen určitým výsekem v této široké a hluboké problematice. Chtěla jsem především apelovat na důležitost jevu a procesu, jako je sebepoznání, sebereflexe, sebevědomí, sebepojetí, sebehodnocení a sebevýchova, ukázat jejich souvislosti a propojenost, ale především jejich význam pro celou osobnost žáka a jeho přítomný i budoucí život. Otázky hodnocení a sebehodnocení, které tvoří stěžejní linii mé práce – z důvodu jejich hlubokého významu ve výchovně-vzdělávacím procesu – jsem se snažila také sledovat v samotné školské praxi. Teoretická část bakalářské práce zde končí a pokračuje praktickou částí, ve které chci prezentovat svůj průzkum. Smyslem průzkumu bylo zjištění stavu hodnotících a sebehodnotících procesů a širších jevů s těmito kategoriemi souvisejících v samotné školské praxi.

### 3 PRAKTICKÁ ÁST

#### 3.1 Vymezení problému a stanovení předpoklad

Při konkrétním stanovení zkoumaného problému jsem se chtěla zaměřit především na souvislosti a propojenost vazby učitelova hodnocení a sebehodnocení žáka. Zajímalo mne, do jaké míry jsou žáci vtahováni do procesu hodnocení prostřednictvím sebehodnotících aktivit (analýza výkonu, konkrétní vyjádření svého výkonu známkou – popřípadě jiným způsobem), jakou metodou učitelovým projevem je tato sebehodnotící aktivita žáka uskutečňována a podporována, zda v domě nebo bezdomu, ale také jsem chtěla zjistit prostředky, které k hodnocení a podpoře sebehodnotících prvků žák učitel používá (nakolik se vyskytují tradiční metody a prostředky – popřípadě jaké nové, alternativní projevy se vyskytují při vyučování).

Otázka týkající se mého průzkumu byla položena následovně: Kde a jakým způsobem ovlivňuje učitel hodnocením podmínky a možnosti sebehodnocení žáka? Na základě výše vyjádřeného problému a okruhu prvků s tím souvisejících, jsem si stanovila následující předpoklady:

1. *Učitel používá při hodnocení především tradiční prostředky.*  
(učitel hodnotí známkou, používá jednoduché slovní hodnocení, kombinuje známkou a jednoduché slovní hodnocení)
2. *Ve školních tiskách považuje negativní hodnocení.*
3. *Hlavním kritériem známkování je vlastní vztahová norma.*
4. *Způsob hodnocení a projevu učitele vede žáky k osvojení si dovedností i metody sebehodnocení.*
5. *Žáci se účastní procesu hodnocení formou sebehodnocení.*  
(na základě konkrétního jednoduchého slovního vyjádření prostřednictvím známky, uskutečněním analýzy vlastního výkonu)



U tvrdého a pátého předpokladu je vidět jejich vztah k mému zkoumanému problému bezprostředně, což u prvních třech nemusí být tak zřejmé. Proto k prvnímu, druhému a třetímu předpokladu ještě připojuji následující krátké vysvětlení, které více vysvětluje vztah předpokladů k mému zkoumanému problému.

U prvního předpokladu se domnívám, že na školách je rozšířeno hodnocení především prostědnictvím tradičních prostědků hodnocení (sem patří především známkování, jednoduché slovní hodnocení – popípad kombinace obou prostědků), které nejsou optimální cestou pro vedení žáků k sebehodnocení. Mnohem adekvátnější jsou jiné alternativnější projevy hodnocení, které se snaží ukázat a rozvíjet dispozice žáka (slovní hodnocení jako samostatná metoda bez používání známek, hlubší analýza výkonu žáka, apod.) Více vysvětlují tuto problematiku výše.

Předpokladem optimální celkové atmosféry napomáhající k tomu, aby se žáci mohli za spolupráce učitele učet dovednosti sebehodnocení, je také dostatečné množství pozitivního hodnocení ve vyučování, které je mj. žáky pochopeno a přijato (tyto souvislosti jsem rozepisovala výše). U druhého předpokladu se domnívám, že na školách se vyskytuje především negativní hodnocení, které vidím jako jednu z nejvšestších překážek přijetí se dovednosti sebehodnocení.

Třetí předpoklad, u kterého očekávám výskyt včasných vztahových normy – jako hlavního kritéria hodnocení ve vyučování, je z hlediska dovednosti sebehodnocení nedostatečným kritériem. Optimální variantou kritéria hodnocení je především individuální vztahová norma (více vysvětlují tuto problematiku v kapitolách výše).

### **3.2 Způsoby (metody) získávání údajů**

Bakalářskou práci jsem zpracovávala postupně. Po výběru tématu a ujasnění si cíle práce bylo nutné shromáždit informace, materiály a informací zdroje, týkající se výchovy, sebevýchovy, sebepojetí a sebehodnocení žáků. Dále potom bližší zorientování se v dané problematice. Tato činnost byla spíše přípravná.

Po ní následovala práce na teoretické části a její postupné zpracování. Souběžně s toutoinností probíhalo pozorování a účast ve vyučovacích hodinách. Ve stejném období byly vypracovány a následně osobně předány dotazníky respondentům. Jakmile se shromáždil dostatečně široký výzkumný vzorek, proběhlo zpracování získaných dat a tvorba praktické části.

Průzkum jsem provedla náhodným výběrem tří škol, ve kterých jsem zhruba během osmi týdnů uskutečnila svou sondu ve všech fázích (žádost o provedení průzkumu, seznámení s vyučujícími, samotné hospitace ve vyučovacích hodinách, zadání dotazníků a jejich vybrání, dodatečné kontrolní, ujasňovací procesy a jevy). Hlavním důvodem byla časová a finanční dostupnost. Samotný sběr dat byl uskutečněn pomocí dvou základních metod. Pro průzkum, jehož cílem je tedy vyvrátit či potvrdit předpoklady uvedené v předchozí kapitole, byl zvolen dotazník, který je stěžejní metodou, nebo umožní nejsnazším způsobem získat od velkého množství respondentů odpovědi. Otázky v dotazníku je nutno natolik specifikovat, aby vedly k co nejpreciznějšímu zobrazení daných skutečností. Z tohoto důvodu byl vypracován dotazník, který je složen z uzavřených otázek. Dále ke zvýšení validity šetření přispěla ještě metoda přímého zjevného pozorování.

Na úvod je třeba se s těmito metodami blíže seznámit.

### *Dotazník*

Gavora (Chráška, 2007) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Jedná se tedy o soubor otázek, týkajících se určitého jevu a je vypracován písemnou formou. Otázky mohou být formulovány jako otevřené, uzavřené a polouzavřené, které jsou kombinací obou možností. Výběr otázek závisí na cíli, kterého je třeba pomocí vyplněných dotazníků dosáhnout.

Výhodou dotazníku je možnost v poměrně krátkém čase a stejnou, lehce porovnatelnou formou, oslovit velký počet respondentů. Další výhodou je jeho jednodušší provedení do elektronické podoby a tedy snadnější zpracování a vyhodnocení. Nevýhodou se může stát nízká návratnost dotazníků, případně neochota k jejich vyplnění, složitější a časově náročnější tvorba otázek tak, aby byly stručné, jasné a směřovaly k cíli výzkumu. Zároveň nesmí být dotazníky pro respondenty časově náročné, aby byli ochotni je vyplnit, zvláště pak, pokud k tomu nemají potřebnou motivaci (finanční nebo

jiné výhody). Velkou nevýhodou je také velká redukce komunikace, jelikož nedochází ve většině případů k osobní komunikaci, z tohoto důvodu se také může snížit validita dotazníku, nebo respondent může snadno odpovídat nepravdivě.

### *Pozorování*

Pozorování je specifická a nejstarší metoda založená na sledování, zaznamenávání a popisu chování lidí v určitém prostředí, přirozených činnostech a podobně. Může být použito samostatně, ale také spolu s dalšími výzkumnými metodami. Jeho výrazným znakem je subjektivita. Nebezpečí subjektivismu je také největší nevýhodou této metody. Může vzniknout na straně pozorovatele i pozorovaného. Pozorovatel může být ovlivněn vlastním názorem nebo předurčeností. Pozorovaný zase s vědomím toho, že je pozorován, se může snažit o zkreslení situace tím, že se staví do „lepšího světla.“ To se projevuje tím, že se chová tak, jak je od něj očekáváno, případně tak, jak je to v dané situaci považováno za obecně správné. Další nevýhodou pozorování jsou velké nároky na kvality pozorovatele a na jeho odbornou přípravu. Také je vhodné, aby měl pozorovatel organizační a technické nadání a rozuměl plánování.

(Chráska, 2007)

Jak již bylo uvedeno v úvodní části kapitoly 3.2, pro účel průzkumu byl použit dotazník, tvořený z 32 uzavřených otázek a 5 možných odpovědí. Cílem bylo vybrat a označit jednu z těchto možností.

Z důvodu předpokládané neochoty ze strany respondentů vyplnit dotazník byla snaha jej zúžit na co nejmenší počet konkrétních, jasných a srozumitelných otázek, které povedou k dosažení cíle průzkumu. Předpoklad nedostatečné spolupráce vychází z faktu, že motivace k němu je nízká, nebo z vyplnění dotazníku pro účastníky průzkumu nevyplývaly žádné finanční ani jiné výhody. Dotazník obsahuje ve své úvodní části informaci, že je anonymní a veškeré vyplněné skutečnosti v něm budou sloužit jako podklad pro vypracování bakalářské práce. V závěru je možno nalézt krátké podkování za ochotu a čas, který strávili respondenti nad dotazníkem. Formulář dotazníku je uveden v příloze č. 1. Vyplněním dotazníku jsem chtěla omezit možnost výskytu subjektivního zkreslení jevu z mého pozorování ve využívání.

Dále bylo provedeno pozorování, a to za účelem upesnění a podpoření výsledků dotazníkového šetření. Pozorování se provádělo formou přímou a bez jakéhokoli zásahu do děje. Jeho cílem bylo získat informace a poznatky, které by přispěly k potvrzení nebo vyvrácení jednotlivých předpokladů. Zejména se zaměřilo na to, jak jednotliví učitelé vedou žáky k sebehodnocení, jakých prostředků k hodnocení učitelé používají, jaká je atmosféra při hodnocení. Získaná data a informace byly zaznamenávány písemnou formou. Jednalo se o pozorování krátkodobějšího charakteru.

V průběhu pozorování jsem zapisovala podstatné jevy a souvislosti, které jsem následně zaznamenala do pozorovacího protokolu. Pozorovací protokol obsahoval 32 uzavřených otázek (rovněž výběr z 5 možných odpovědí – shodně s dotazníkem). Cílem bylo vybrat a označit jednu z těchto pěti možností. Navštívila jsem celkem 10 vyučovacích hodin, na základě kterých jsem vyplnila deset pozorovacích protokolů. Formulář pozorovacího protokolu je uveden v příloze 2. Při zpracování a interpretaci jsem porovnávala své údaje s údaji žáků a učitelů.

### **3.3 Popis zkoumaného souboru a průběhu sběru dat**

Sběr dat probíhal ve školním roce 2008/2009 u žáků a učitelů druhého stupně (tj. v sedmé a šest osmých tříd) základních škol v Liberci. Výzkum probíhal ve těchto hlavních etapách na těchto mnohdy vybraných školách. Celkem se výzkumu zúčastnilo 10 učitelů a 246 žáků. U žáků jsem mohla použít jen 210 vzorků, jelikož 22 žáků onemocnělo, a z jiných důvodů dotazníky neodevzdali a 14 dotazníků nebylo dostatečně vyplněno.

Na školách se mi pracovalo velmi dobře. Ředitelé škol, učitelé i žáci byli ochotni na mém výzkumu spolupracovat. Předpokládám, že všichni zúčastnění o tom, že veškeré údaje zůstanou anonymní a budou použity jen v rámci mého výzkumu. Myslím si, že v průběhu mého šetření se až na malé výjimky chovali všichni učitelé i žáci přirozeně, a tak mohu získané údaje považovat v rámci svého výzkumu za pravdivé.

### 3.4 Interpretace zjištěných údajů

Shromážděné dotazníky byly nejprve zkontrolovány a bylo posouzeno, zda je vyplněn dostatečný počet otázek a zda jsou odpovědi na ně dle rozhodné aitelné. Všechny 220 (210 žáků a 10 učitelů) dotazníků bylo možno použít pro potřebu pr zkumu.

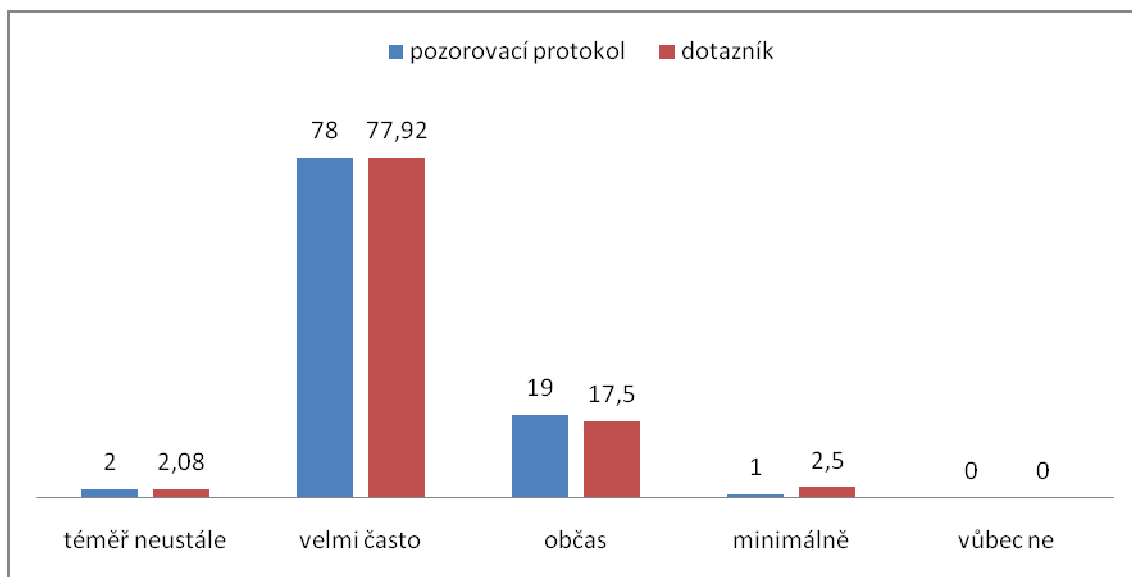
Nyní bych ráda prezentovala výsledky údajů zjištěných pomocí pozorovacích protokolů a dotazníků. Pozorovací protokoly jsem zpracovala tak, že u každé otázky jsem si zjistila počet jednotlivých odpovědí a dle celkovým počtem protokolů (10). Výsledek jsem násobila stem a zjištěné procento jsem zapsala. Položky v jednotlivých grafech jsem vyjádřila v procentech. U dotazníků jsem zjistila počet jednotlivých odpovědí, který jsem dle celkovým počtem dotazníků (učitelů a žáků – tzn. 220). Výsledek jsem násobila stem a zjištěné procento jsem zaokrouhlovala na dvě desetinná místa). Výsledky vyhodnocení jednotlivých otázek pozorovacích protokolů i dotazníků jsem navzájem konfrontovala. Jako pr kaznou jsem vzala vždy jen nejvyšší hodnotu poskytované odpovědi u každé otázky (u pozorovacích protokolů i dotazníků). Po zjištění výsledků a konfrontaci jsem přidala adekvátní skupiny otázek k mým předpokladům, které se na základě zjištěných výsledků potvrdily i nepotvrdily.

#### **Výsledky a interpretace odpovědí u pozorovacích protokolů a dotazníků na základě konfrontace:**

Základním kritériem při srovnání pozorovacích protokolů a dotazníků (a následné interpretaci) byla – jak jsem již výše uvedla – nejvyšší hodnota vyskytovaných odpovědí. U otázek číslo 3, 13 jsem zjistila neshodu mých údajů s údaji získanými od žáků a učitelů. U všech dalších otázek jsem zaznamenala shodu.

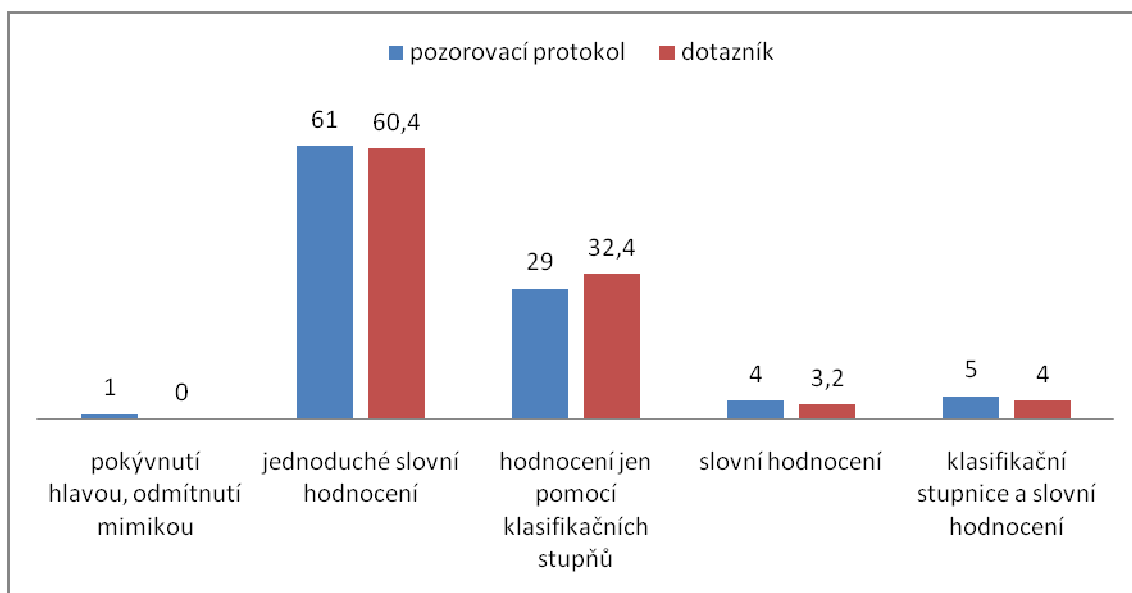
## Interpretace získaných dat:

**Otázka . 1:** *Docházelo ve vyučovací jednotce často k hodnocení žáků učitелеm?*



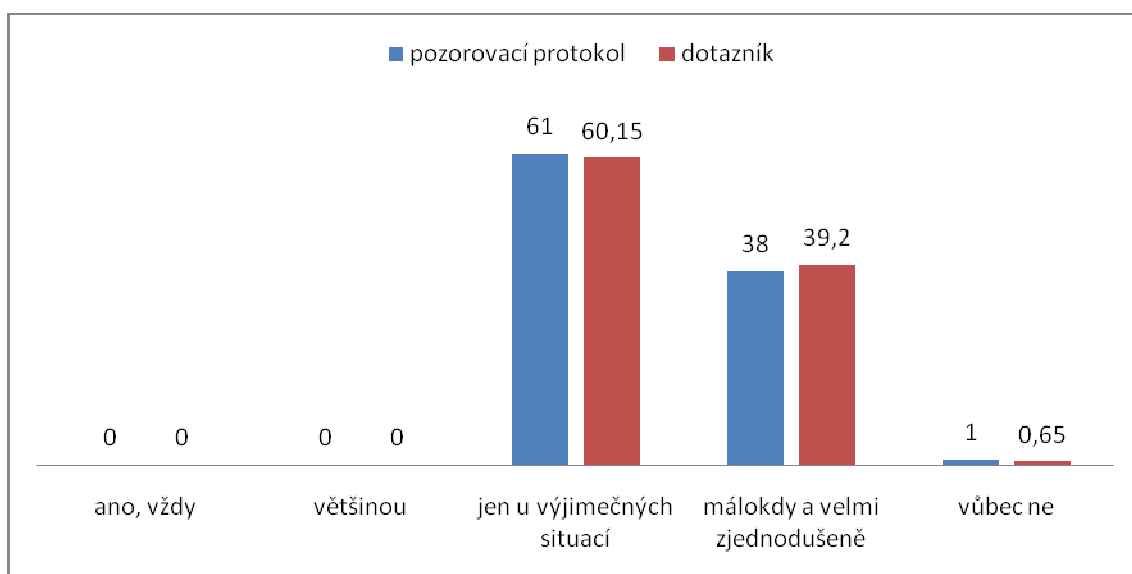
Na základě svého výzkumu jsem zjistila, že ve vyučovacích jednotkách docházelo k hodnocení žáků velmi často.

**Otázka . 2:** *Jaký projev učitelova hodnocení považoval?*



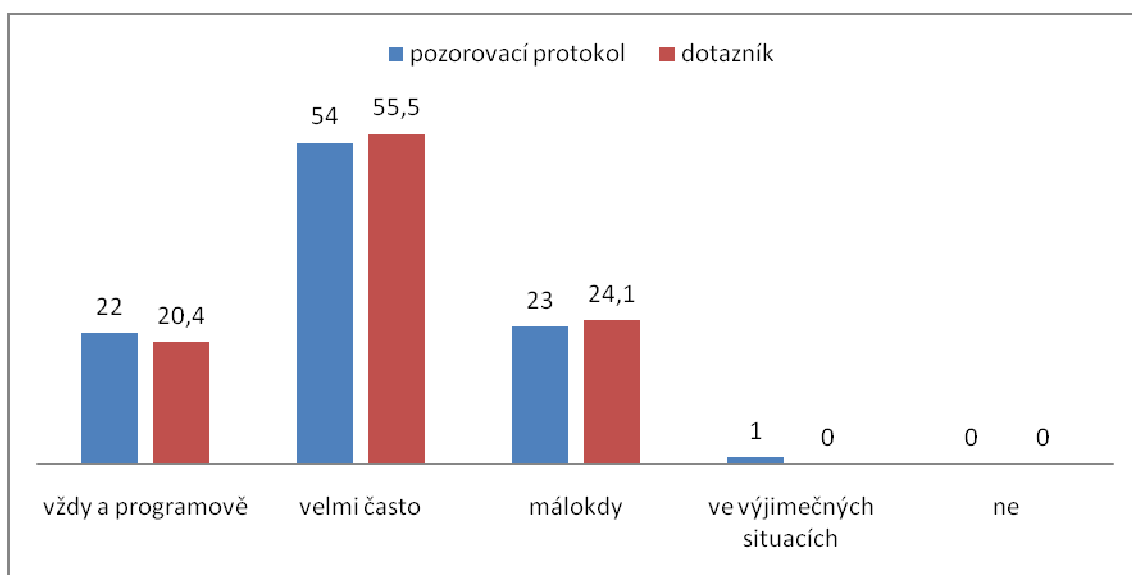
Průzkum ukázal, že nejvíce považoval jednoduchý slovní -hodnotící projev učitelů.

**Otázka . 3:** *P ipojoval u itel na záv r ústního zkoušení k hodnocení klasifika ními stupni také slovní analýzu výkonu žáka?*



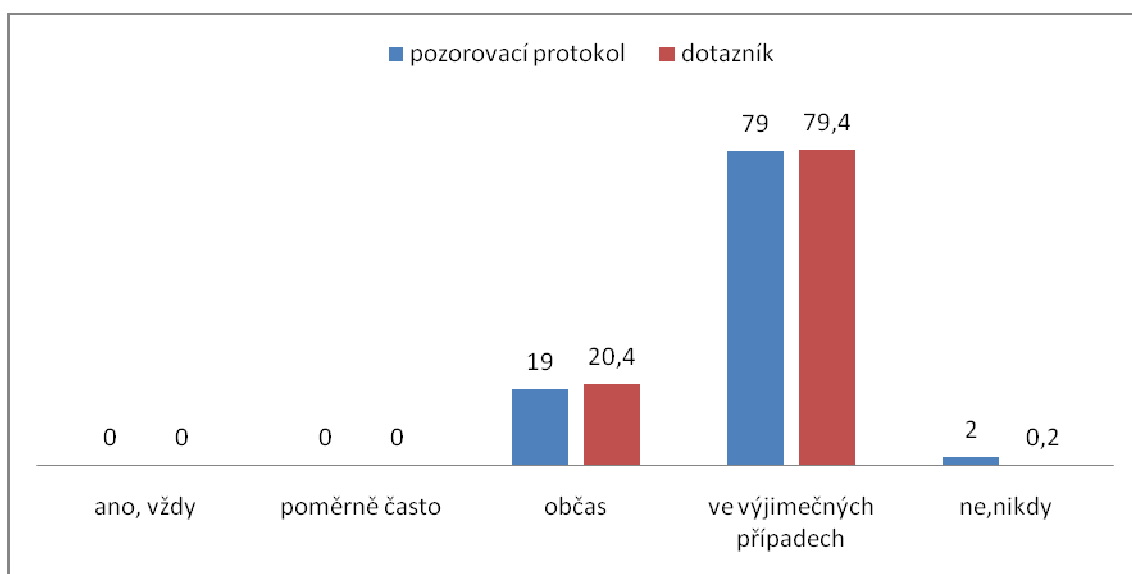
U této otázky jsem zjistila ve svém pozorování, že u itel p i ústním zkoušení a klasifikaci nepoužívá v bec slovní analýzu výkonu. Výsledek respondent ukázal, že u itel používá slovní analýzu jen ve výjime ných situacích. Pro m j pr zkum jsem vyhodnotila tuto otázku následovně : analýza slovního výkonu je v praxi spíše neuskute ována.

**Otázka . 4:** *Hodnotil u itel p i vyu ování také chování žák ?*



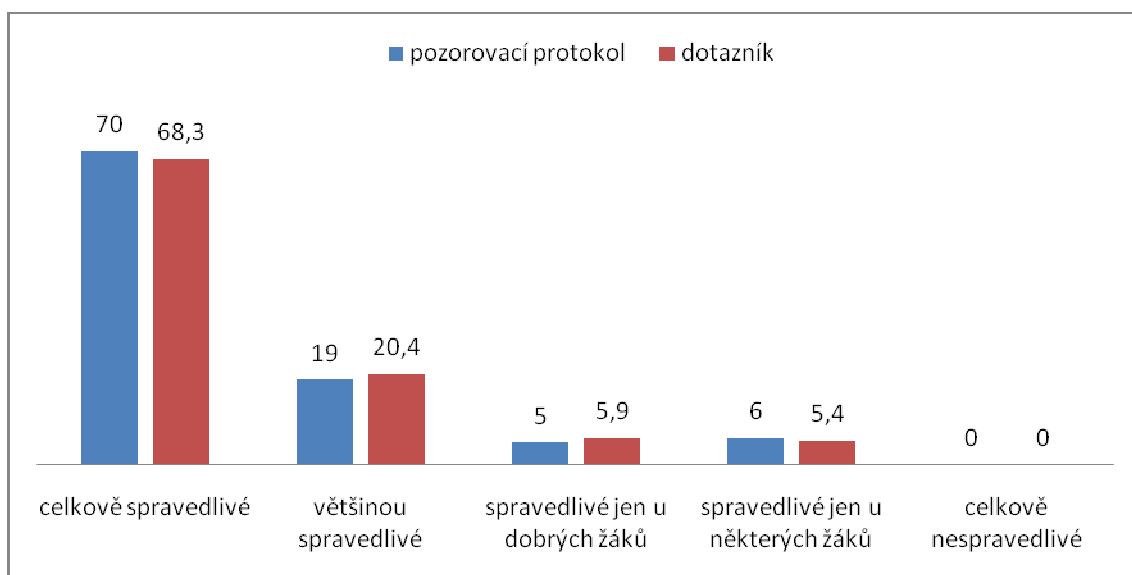
Pr zkum ukázal, že chování žák hodnotil u itel velmi často.

**Otázka . 5:** *Zahrnoval u itel do hodnocení v domostí, dovedností žák také jejich chování?*



Prostřednictvím průzkumu jsem zjistila, že u itel zahrnoval do hodnocení v domostí, dovedností žák chování jen ve výjimečných případech.

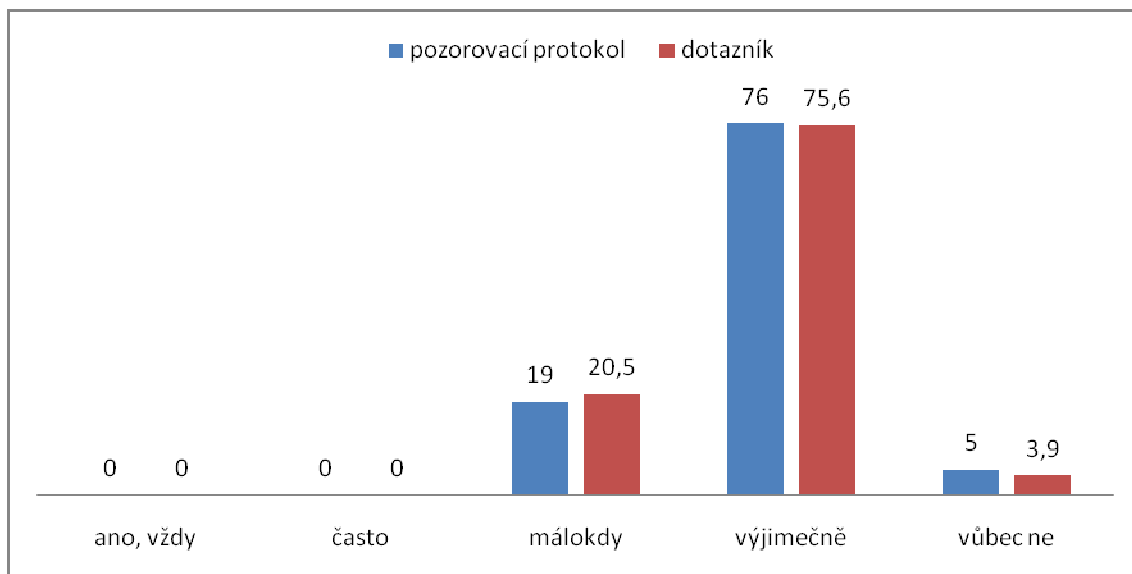
**Otázka . 6:** *Jak vám připadalo hodnocení u itele?*



Průzkum ukázal, že hodnocení u itele bylo viděno jako celkově spravedlivé.

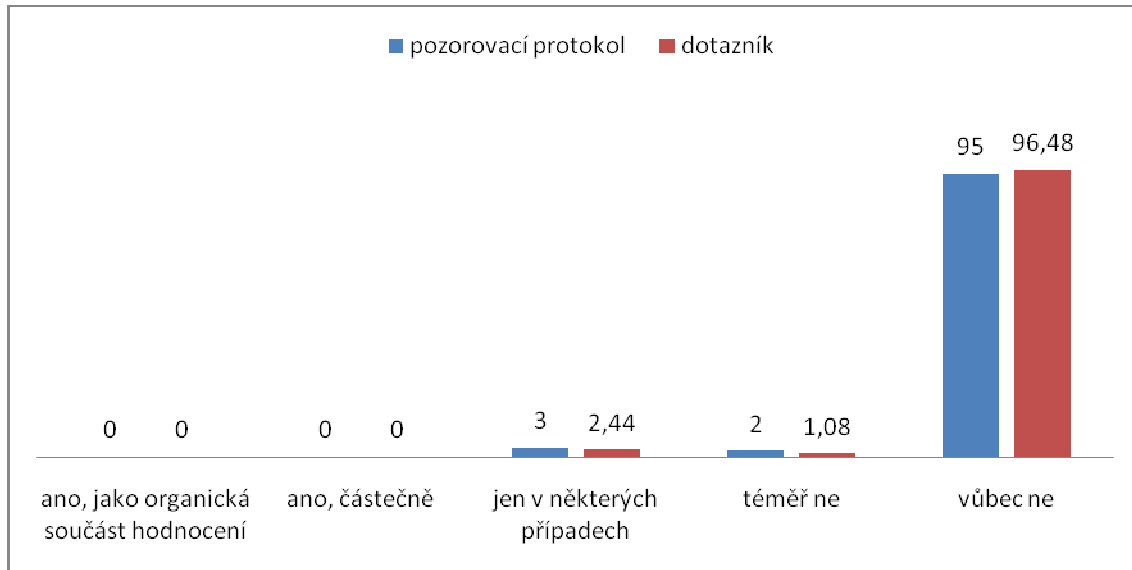


**Otázka .7:** Porovnával u itel p i hodnocení výkon žáka a výkony ostatních žák ?



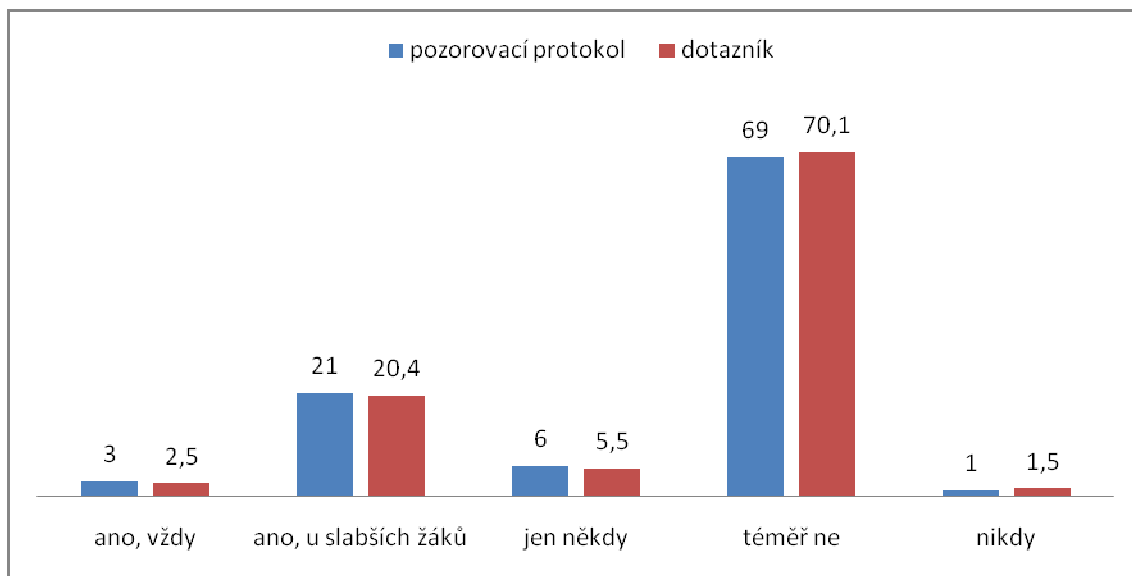
Na základ pr zkumu jsem zjistila, že u itel porovnával p i hodnocení výkon žáka s výkony ostatních žák jen výjime n .

**Otázka .8:** Používalo se ve vyu ování sebehodnocení žák ?



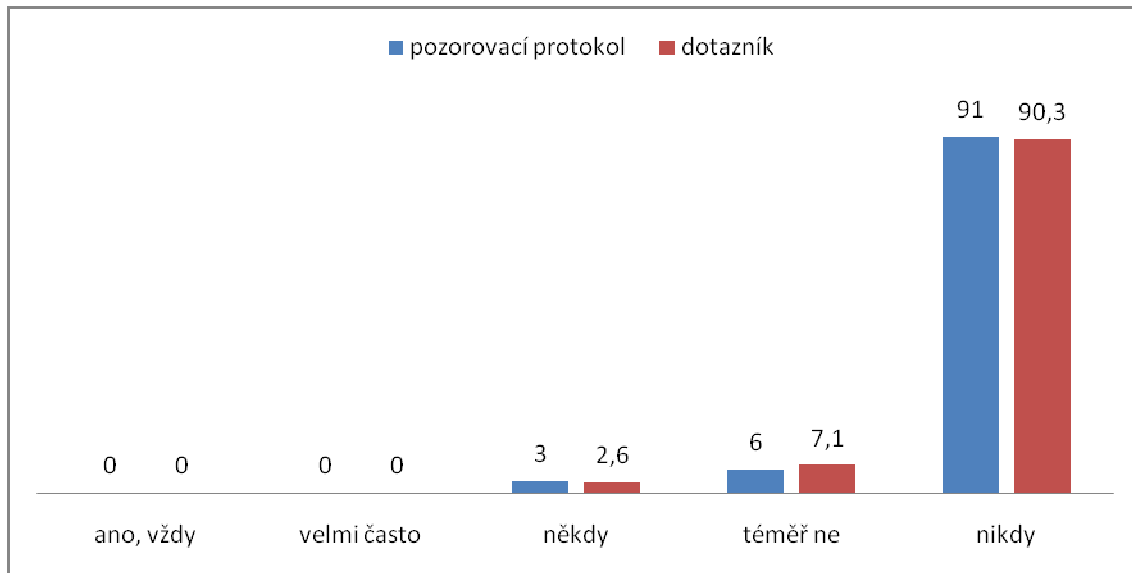
Pr zkum ukázal, že sebehodnocení žák se nepoužívalo v bec.

**Otázka . 9:** Zahrnoval u ítel do hodnocení výkonu žák také jejich snahu, úsilí?



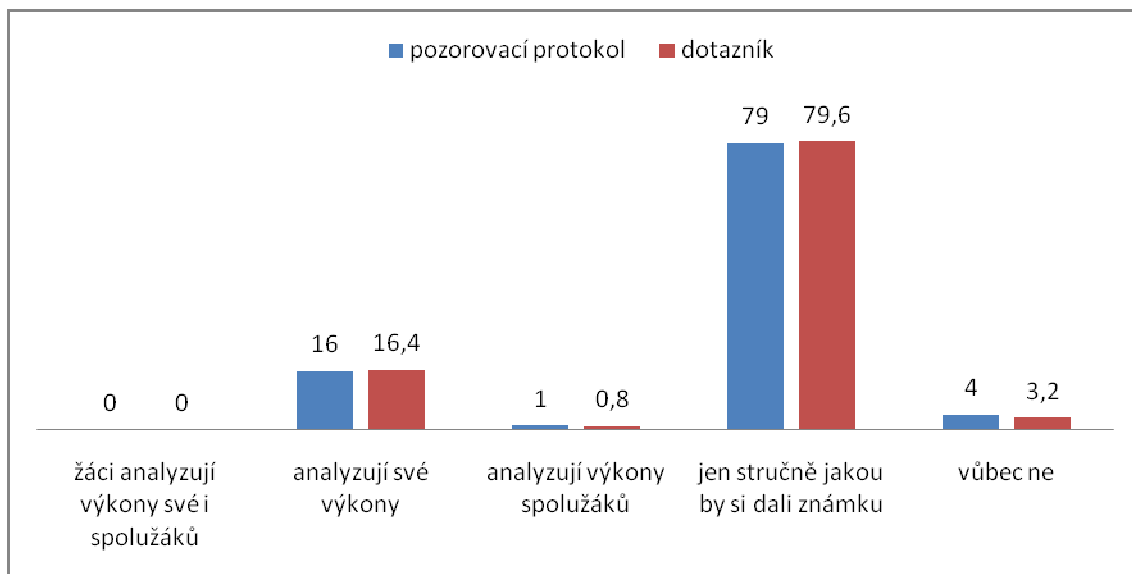
Prostřednictvím průzkumu jsem zjistila, že u ítel do hodnocení žák jejich snahu téměř nezahrnoval.

**Otázka . 10:** Srovnával u ítel výkon žáka s jeho výkony předchozími?



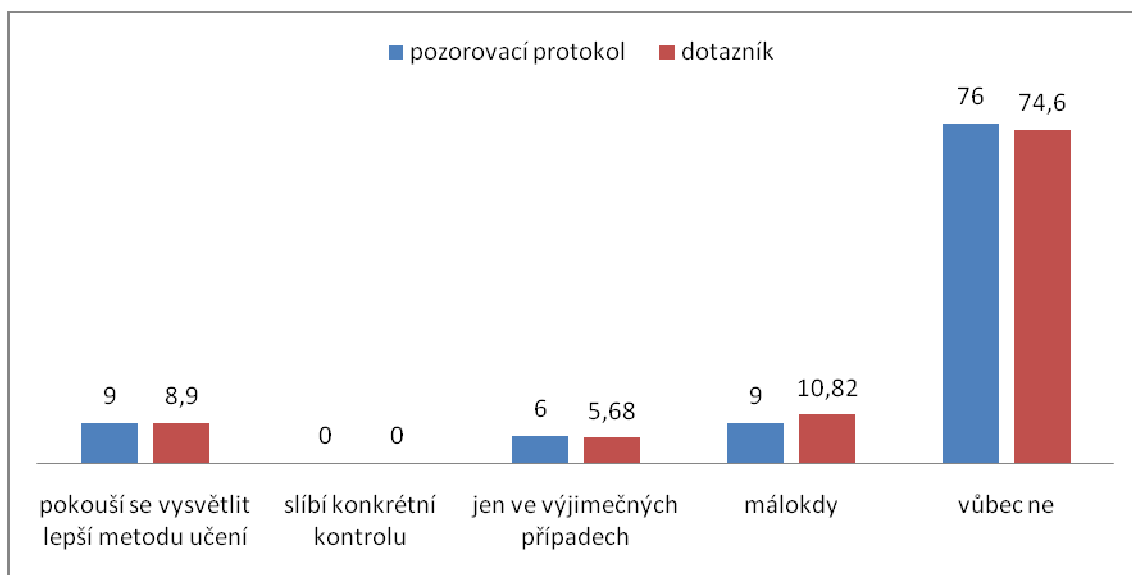
Průzkum ukázal, že u ítel nikdy nesrovnával výkon s výkony předchozími.

**Otázka . 11:** *Jakými innostmi se projevuje ú ast žák na procesu hodnocení?*



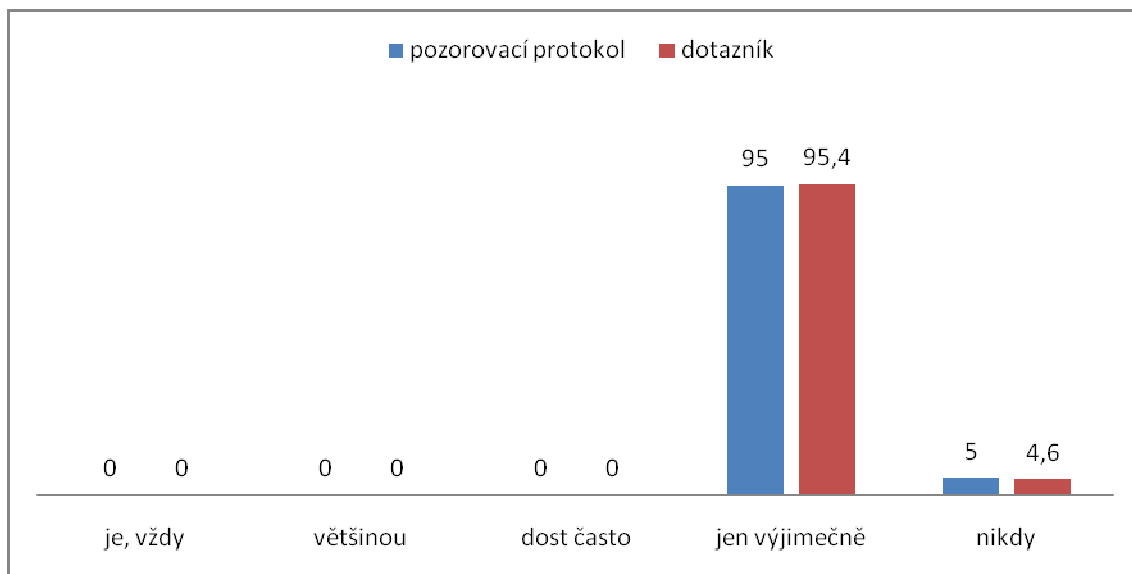
Pr zkum ukázal, že žáci se ú astní procesu hodnocení prost ednictvím vlastního ohodnocení známkou.

**Otázka . 12:** *Vyvozuje u itel z hodnocení žák d sledky pro jejich další u ební innost?*



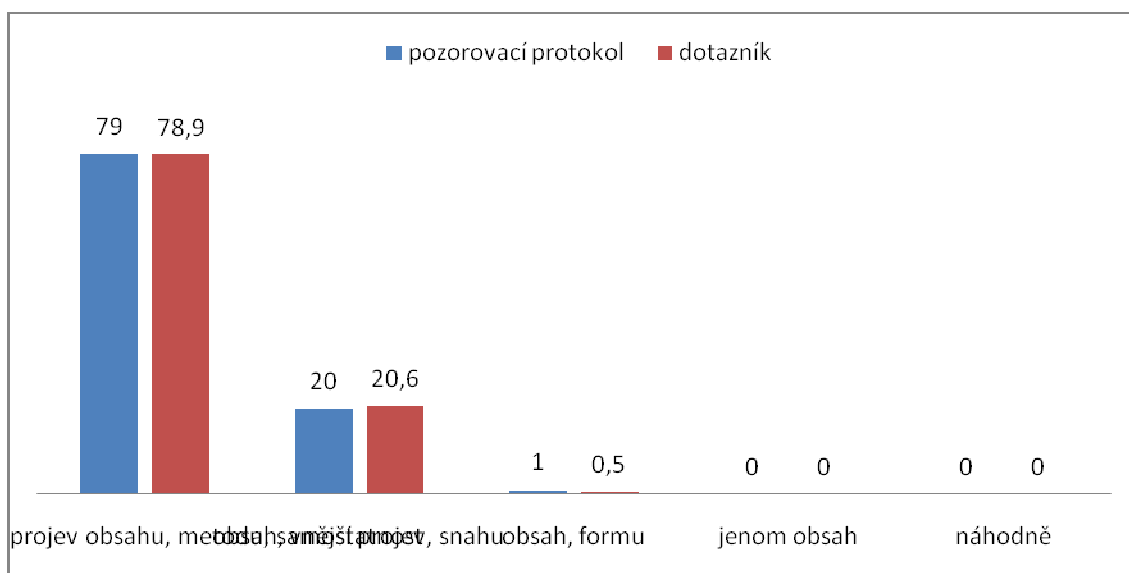
Prost ednictvím pr zkumu jsem zjistila, že u itel z hodnocení žák nevyvozuje d sledky pro jejich další u ební innost v bec.

**Otázka .13:** *Je analýza obsahu výkonu dovedena k metod , cest zkvalitn ní?*



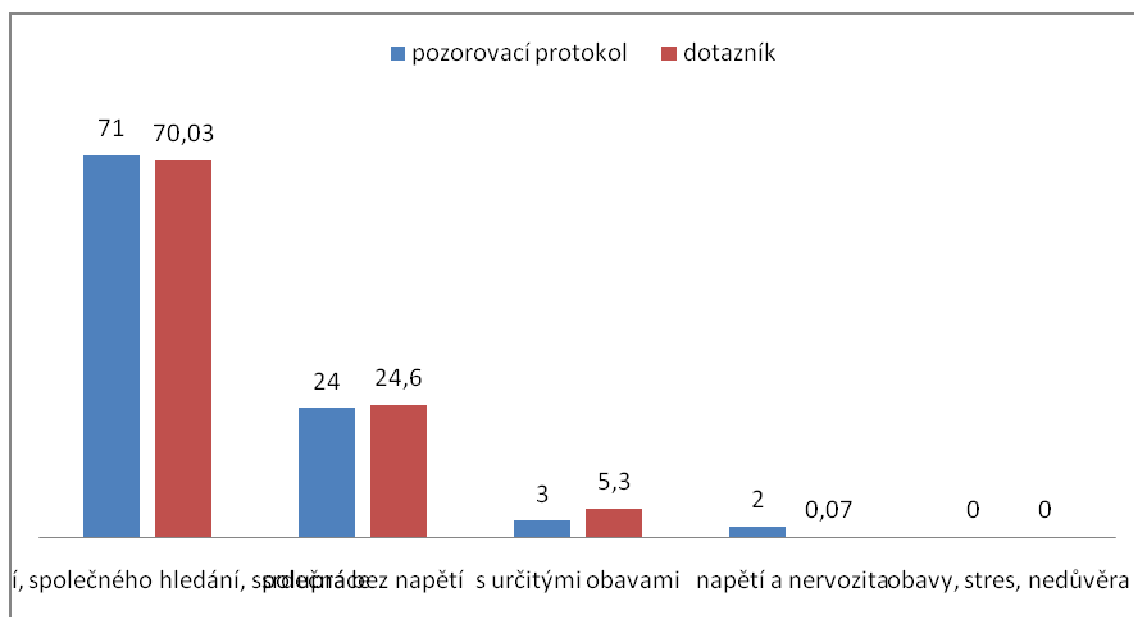
U t inácté otázky jsem zjistila ve svém pozorování, že p i vyskytované analýze obsahu výkonu (pokud se vyskytovala) nebyla nikdy dovedena k metod , cest zkvalitn ní. Výsledky dotazník ukázaly, že analýza obsahu výkonu byla dovedena k metod jen ve výjime ných situacích. Pro sv j pr zkum jsem vyhodnotila tuto otázku následovn : analýza obsahu výkonu není dovedena k metod , cest zkvalitn ní.

**Otázka .14:** *Co hodnotí u itel?*



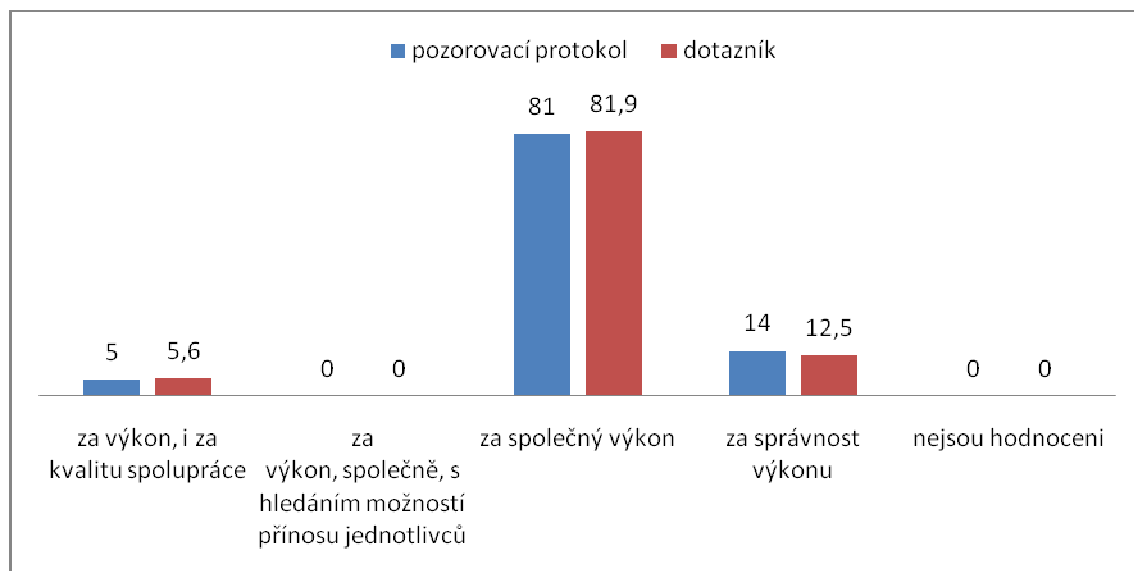
Pr zkum ukázal, že u itel hodnotí obsah, vn jší projev obsahu, metodu i samostatnost.

**Otázka . 15:** *Jaká vládne ve t íd atmosféra p í zkoušení?*



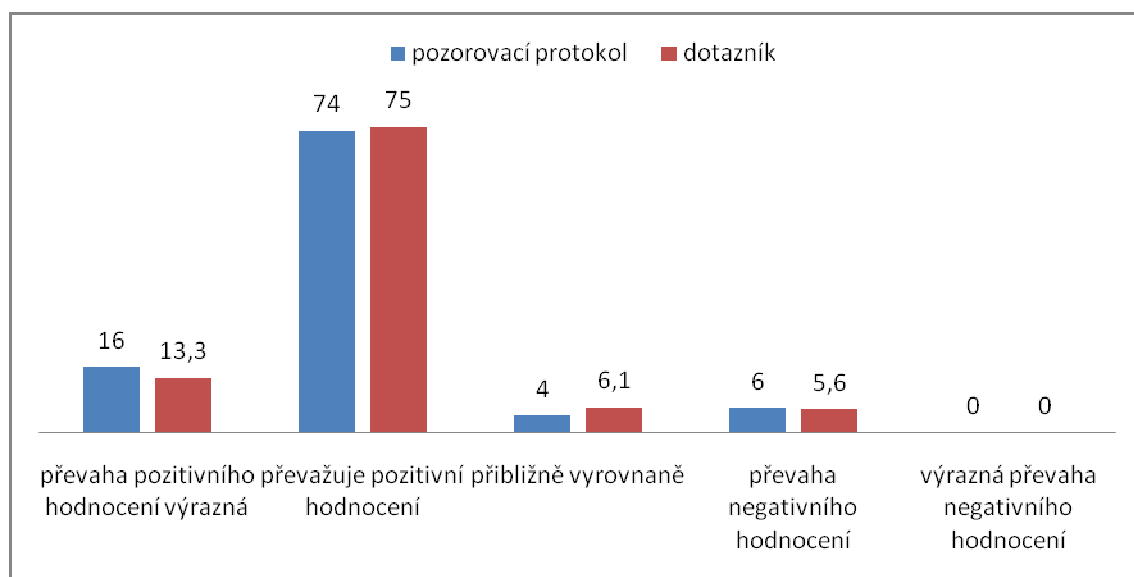
Prostřednictvím průzkumu jsem zjistila, že ve třídách vládne při zkoušení atmosféra pozitivní – společné hledání a spolupráce.

**Otázka . 16:** *Jak jsou hodnoceni žáci v případě skupinové, párové (jiné) spolupráce?*



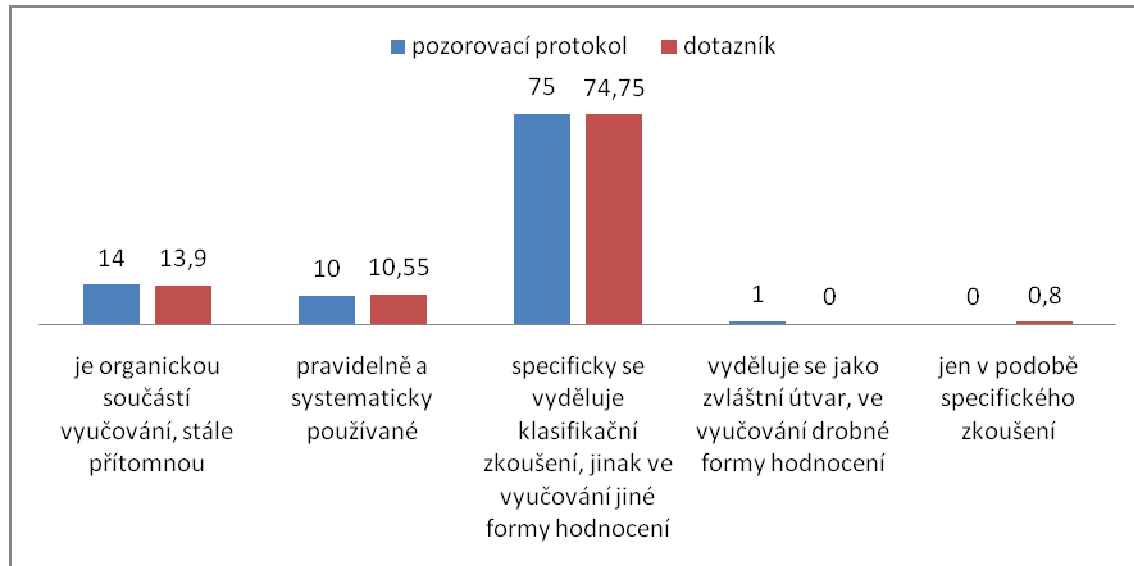
Průzkum ukázal, že žáci jsou v případě skupinové, párové (jiné) spolupráce hodnoceni za společný výkon.

**Otázka . 17:** *P evažuje v hodnocení žák pozitivní nebo negativní hodnocení?*



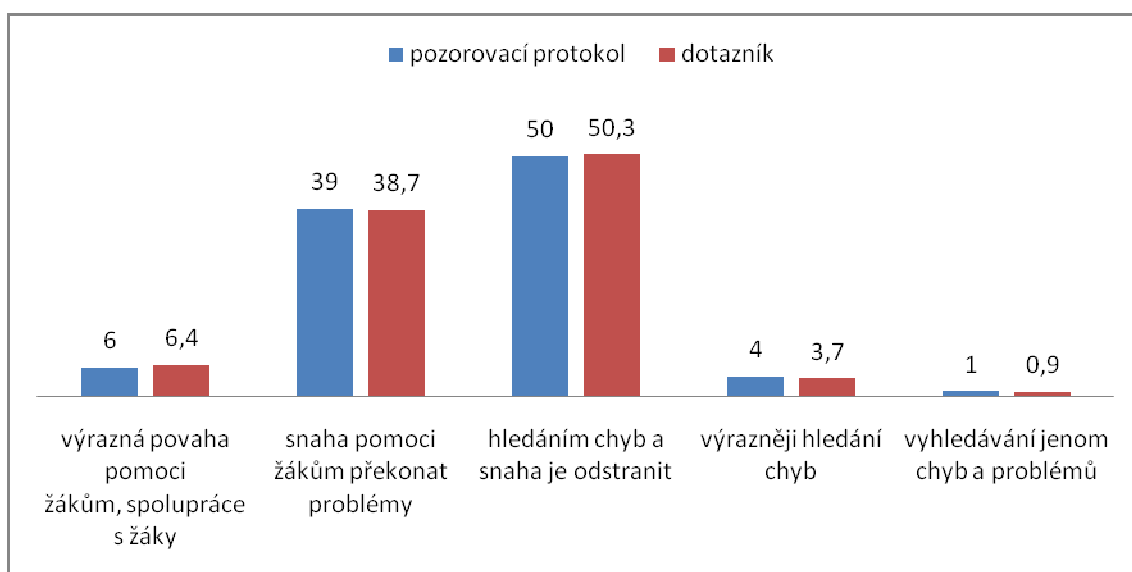
Na základ pr zkumu jsem zjistila, že v hodnocení žák p evažuje pozitivní hodnocení.

**Otázka . 18:** *Je hodnocení organickou sou částí celého vyu ování nebo se z n ho vyd luje jako zcela zvláštní část?*



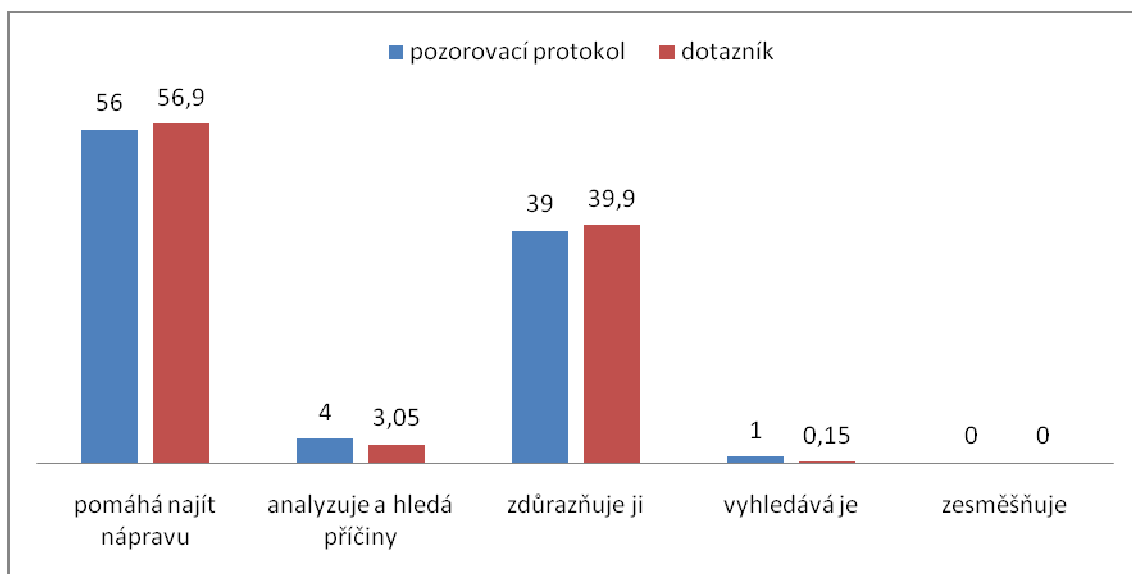
Pr zkum prokázal, že p i hodnocení se specificky vyd luje klasifika ní zkoušení – jinak ve vyu ování jsou p ítomny jiné formy hodnocení.

**Otázka . 19:** Má hodnocení povahu pomoci žák m nebo naopak „nachytání“ žák p i neznalostech, chyb atd.?



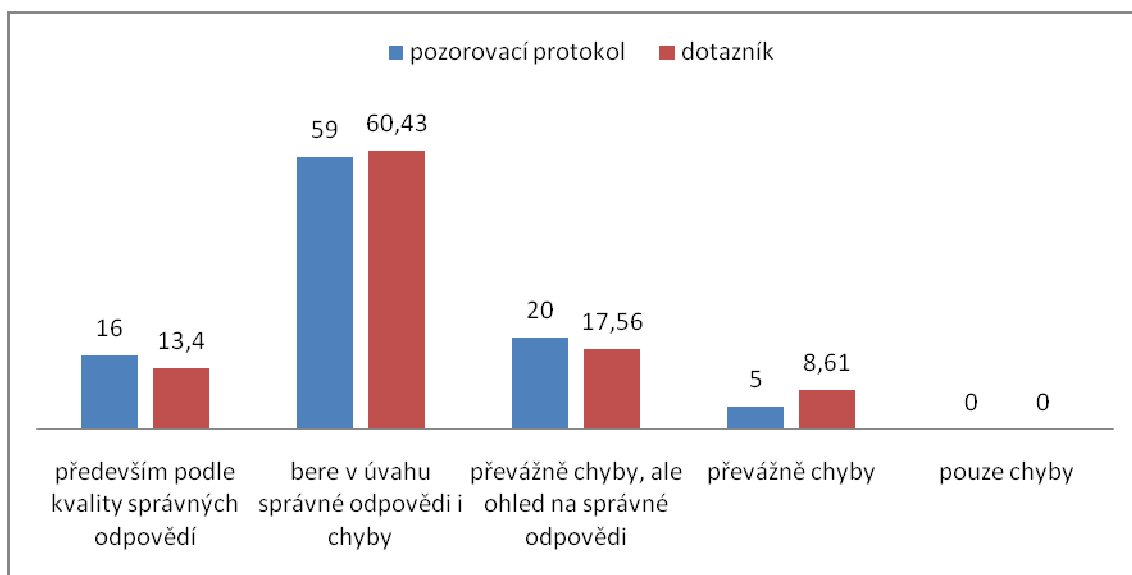
Prostřednictvím průzkumu jsem zjistila, že při hodnocení má uitel snahu hledat chyby a odstraňovat je.

**Otázka . 20:** Jak uitel pracuje s chybou žák ?



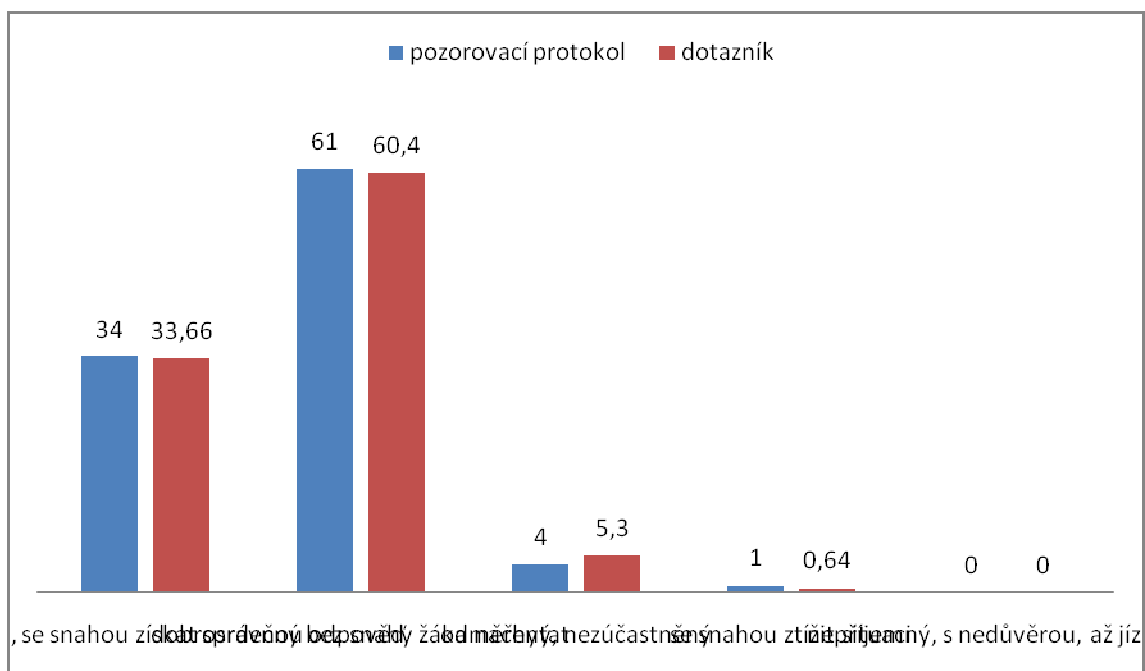
Průzkum ukázal, že uitel při práci s chybou pomáhá najít nápravu.

**Otázka . 21:** *Hodnotí u itel podle „po tu“ chyb nebo podle „po tu“ správných odpov di žáka?*



Na základ pr zkumu jsem zjistila, že u itel p i hodnocení žáka bere v úvahu správné odpov di i chyby.

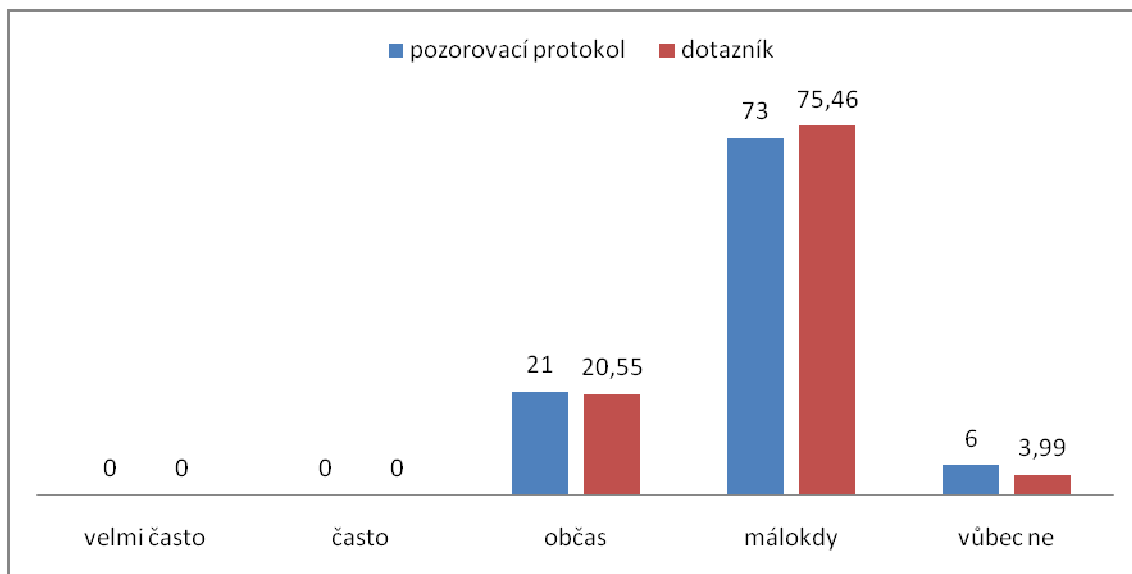
**Otázka . 22:** *Jaký je zp sob kladení otázek u itelem?*



Pr zkum ukázal, že u itel klade otázky žák m zp sobem dobrosrde ným – bez snahy žáky nachytat.

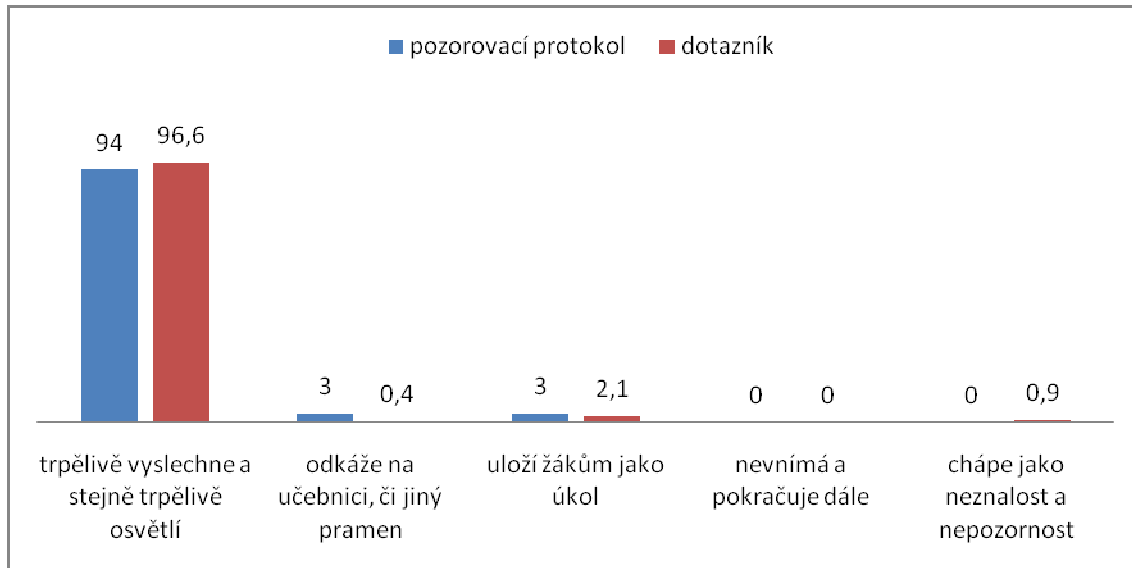


**Otázka . 23:** Ptají se žáci ve vyučování na věci související s obsahem?



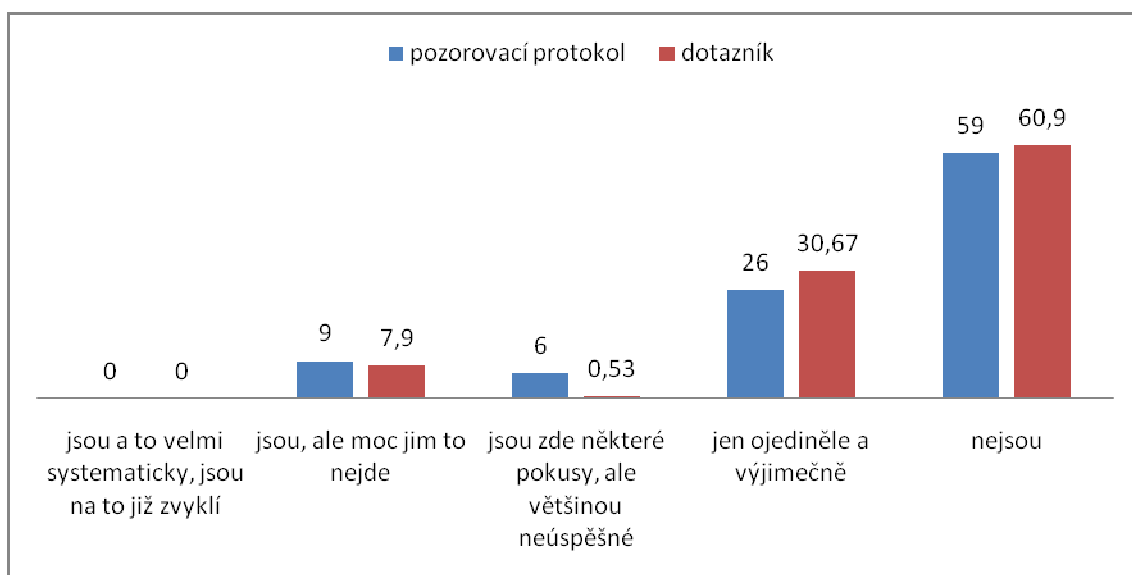
Prostřednictvím průzkumu se zjistilo, že žáci se ve vyučování ptají na věci související s obsahem jen občas, spíše málokdy.

**Otázka . 24:** Jak učitel reaguje na otázky žáků k obsahu vyučování?



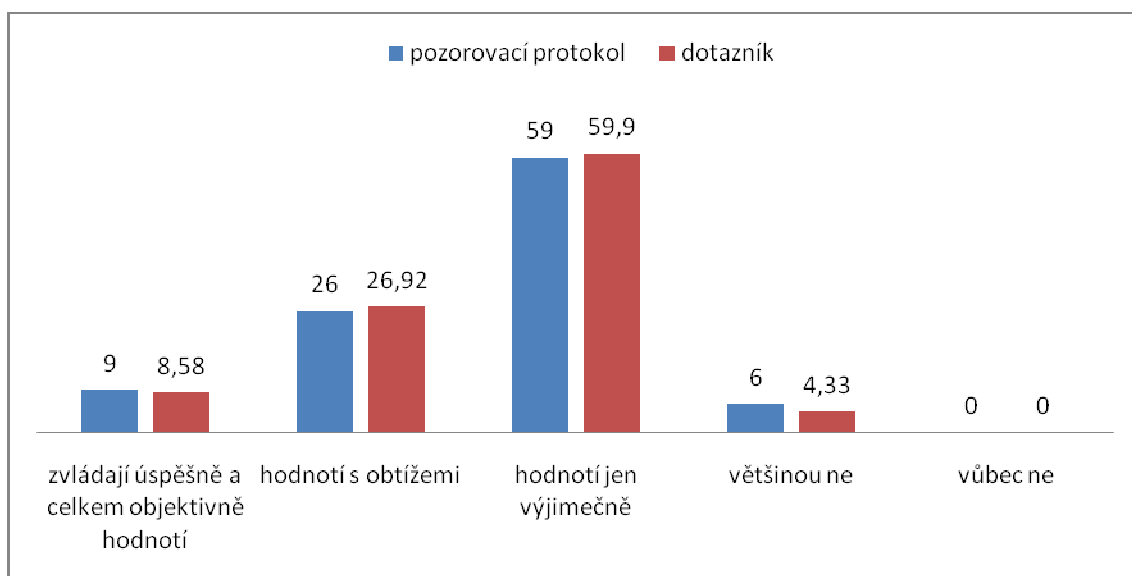
Průzkum prokázal, že učitel na otázky žáků reaguje způsobem trpělivým, tedy žáky vyslechne i trpělivě jim vysvětlí odpovědi.

**Otázka . 25: Jsou do procesu hodnocení vtahováni žáci?**



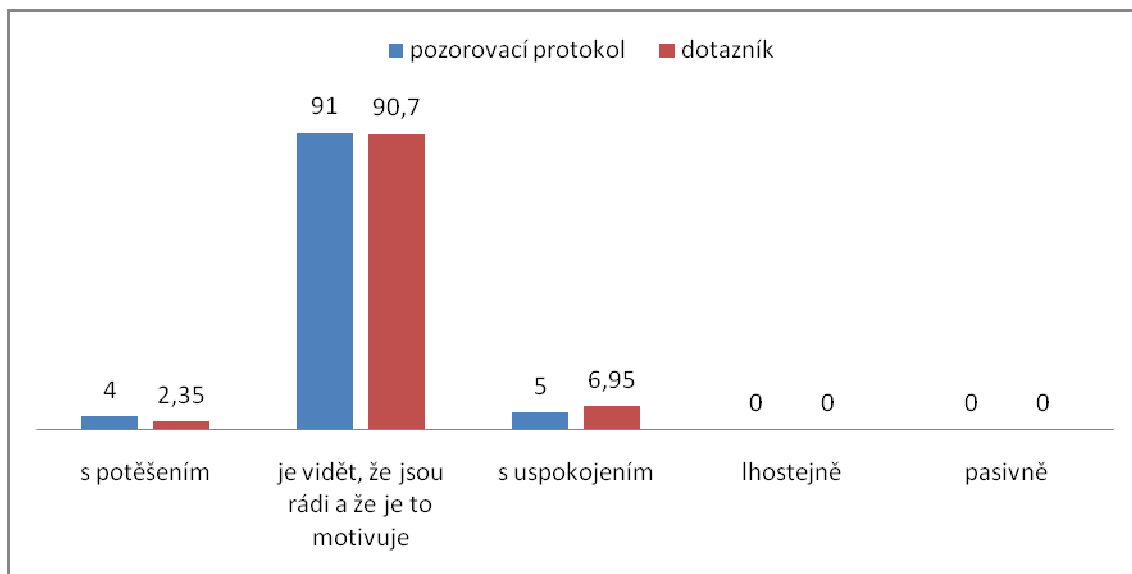
Pr zkum prokázal, že žáci nejsou vtahováni do procesu hodnocení.

**Otázka . 26: Dokáží žáci hodnotit výkony svých spolužáků ?**



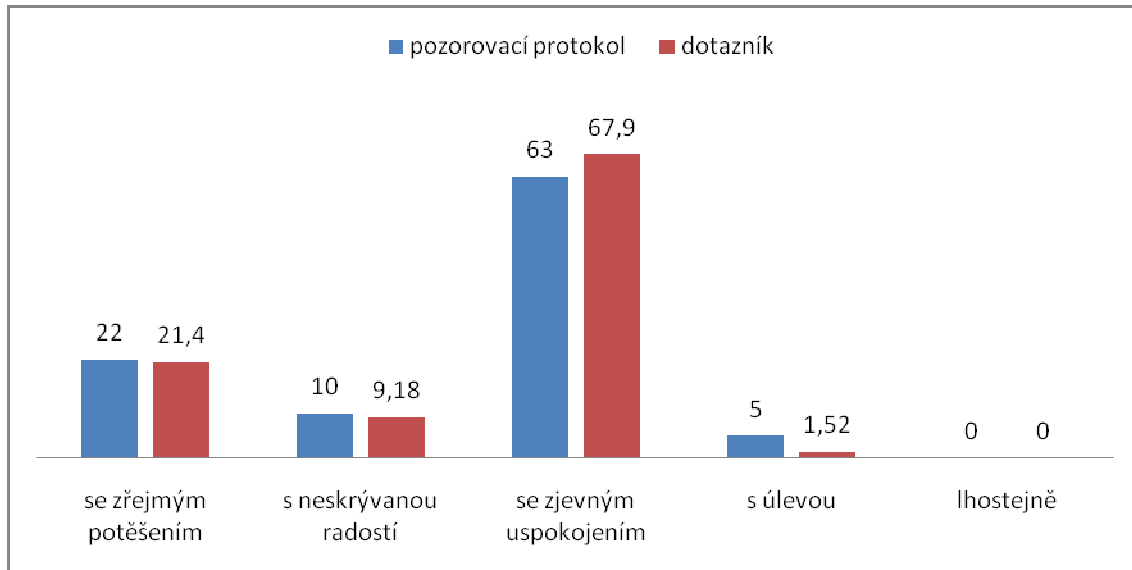
Na základ pr zkumu jsem se dozv d la, že se žáci navzájem hodnotí jen výjime n .

**Otázka .27:** *Jak p íjímají pozitivní hodnocení prosp chov silní žáci?*



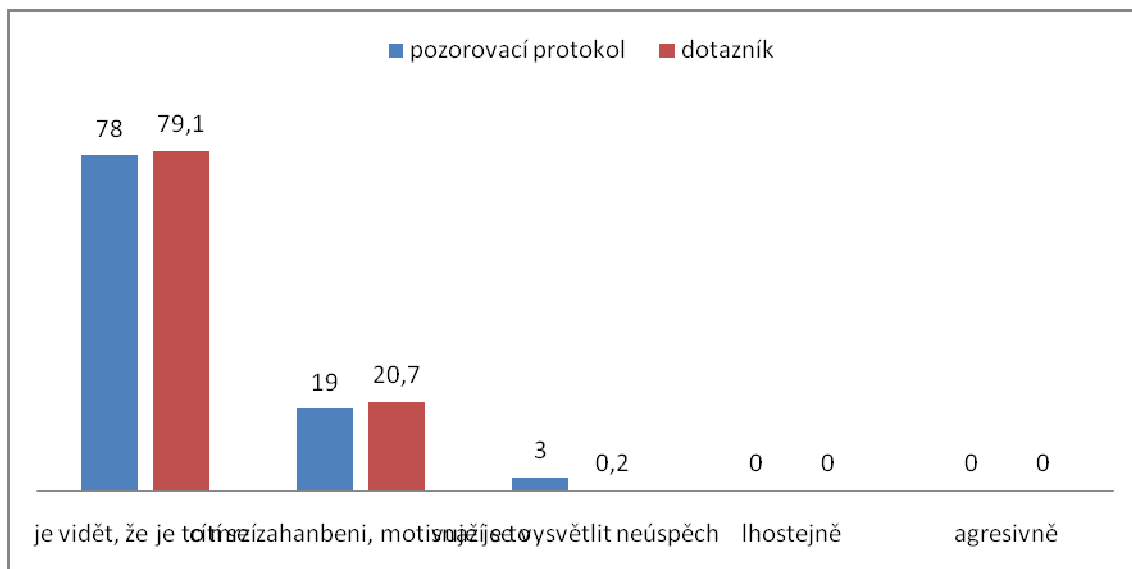
Z pr zkumu vyplývá, že u t chto žák je p i pozitivním hodnocení vid t, že jsou rádi a že je to motivuje.

**Otázka .28:** *Jak p íjímají pozitivní hodnocení slabší žáci?*



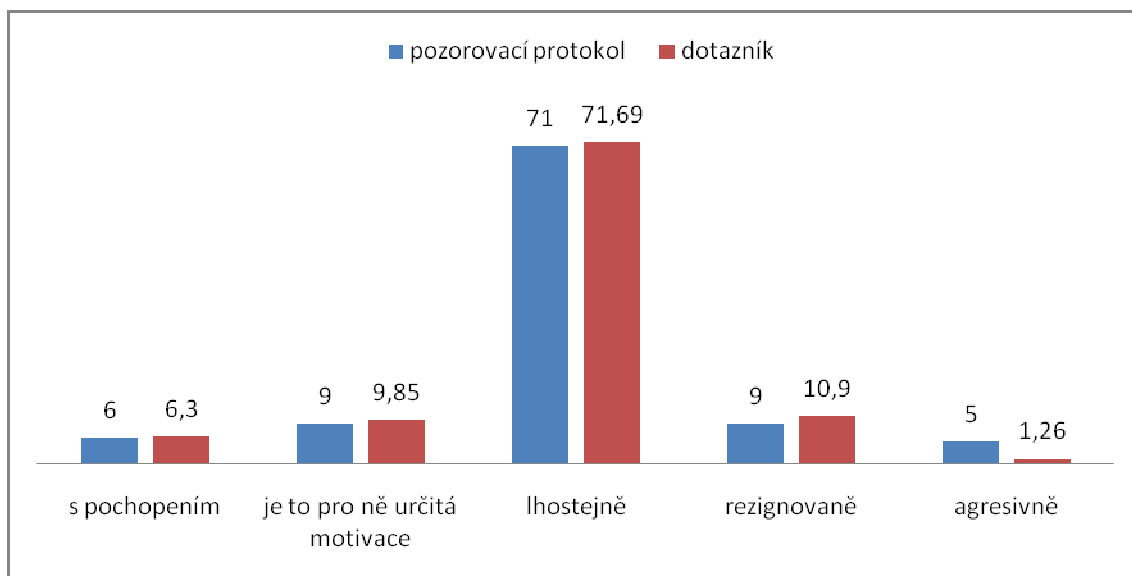
Z pr zkumu jsem zjistila, že slabší žáci p íjímají pozitivní hodnocení se zjevným uspokojením.

**Otázka . 29:** *Jak p ijímají negativní hodnocení prosp chov silní žáci?*



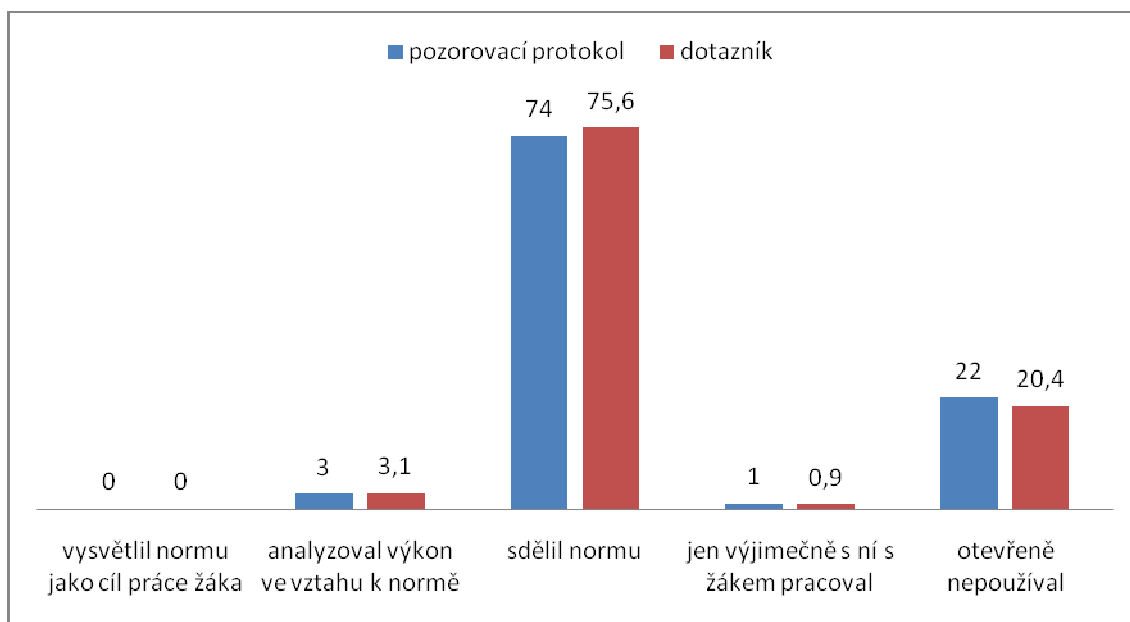
Pr zkum prokázal, že u t chto žák je p i negativním hodnocení vid t, že je to mrzí.

**Otázka . 30:** *Jak p ijímají negativní hodnocení slabší žáci?*



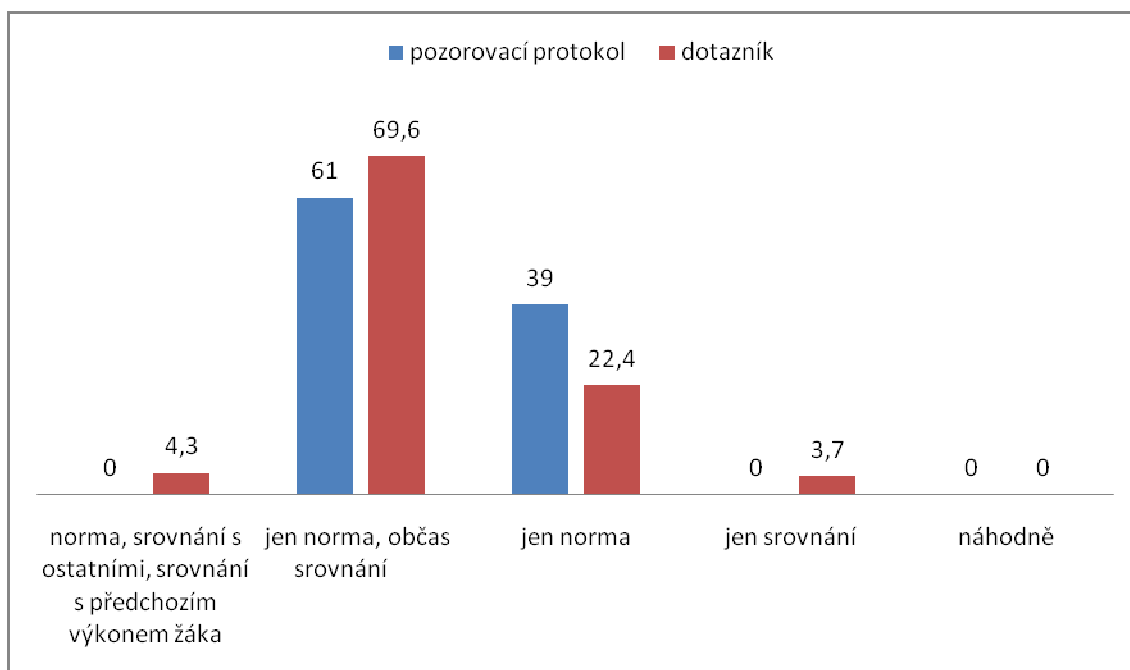
Z pr zkumu vyplývá, že tito žáci p ijímají negativní hodnocení p edevším lhostejn .

**Otázka . 31:** Jak používal u itel normu výkonu p i hodnocení konkrétních výkon žák ?



Na základ pr zkumu jsem zjistila, že u itel p edevším sd lil normu p i hodnocení výkonu žák .

**Otázka . 32:** Používá u itel pro hodnocení všechna dostupná kritéria?



Na základ pr zkumu jsem zjistila, že u itel používá jako kritérium jen normu, ob as srovnání.

### 3.5 Vyhodnocení zkoumaného problému a předpoklad

Na základ mého pr zkumu jsem zjistila, že celkový p ístup k hodnocení žák se uskute oval p evážn prost ednictvím prvk tradi ního zp sobu vyu ování (hodnocení na základ p ístup ové klasifikace – p edevším z hlediska v cné vztahové normy, jednoduché slovní hodnocení bez náležité hlubší analýzy výkonu apod.).

V rovin sebehodnocení jsem zjistila, že u ítelé nevedou cílev dom a systematicky žáky k sebehodnocení. Ob as dávají v malé mí e žák m možnost realizace p í sebehodnocení. Jelikož žáci však nejsou zvyklí hodnotit sebe sama, nev í si a nedokážou s tímto jevem konstruktivn pracovat. Samostatné prvky sebehodnocení se vyskytují ojedin le, a to formou ud lení si známky, pop ípad krátkého slovního vyjád ení, anebo pokusem o analýzu vlastního výkonu, který je však nedostate ný.

Myslím si, že hlavním nedostatkem je neadekvátní p ístup u ítel k této problematice, který se odráží do psychiky žák v této rovin jako nejistota, malé sebev domí, bezradnost nad t mito situacemi. Jelikož prvky sebehodnocení nejsou organickou a systematickou sou ástí vyu ovacích hodin, musí být pro žáky zákonit t žké tyto situace zvládat adekvátn a na základ vlastních zkušeností.

Na základ zjišt ných údaj , jsem došla ve svých p edpokladech k následujícím záv r m:

#### ***1. U ítel používá p í hodnocení p edevším tradi ních prost edk .***

(u ítel hodnotí známkou, u ítel používá jednoduché slovní hodnocení)

První p edpoklad se mi na základ výsledk otázek íslo 2,3 potvrdil. U ítelé používali p í hodnocení p edevším tradi ních prost edk . Stejn tak se mi potvrdily ob podhypotézy. U ítelé hodnotí p edevším prost ednictvím klasifikace a jednoduchého slovního hodnocení.

## ***2. Ve školních tídách pvažuje negativní hodnocení.***

Druhý předpoklad se mi na základ výsledků otázek číslo 1, 15, 17, 27, 28, 29 nepotvrdil. Na všech školách a p i všech vyu ovacích hodinách (až na nepatrné výjimky) se vyskytovalo pozitivní lad né hodnocení, které m lo motiva ní a rozum jíci charakter.

## ***3. Hlavním kritériem známkování je v cná vztahová norma.***

Tetí předpoklad se mi na základ výsledků otázek číslo 7, 10, 31, 32 potvrdil kladn . Všichni učitelé hodnotili p edevším na základ v cné vztahové normy. Ob as používali v souvislosti s tím také sociální vztahovou normu. Individuální vztahová norma se tím nepoužívala – jen velmi ojedin le.

## ***4. Zp sob hodnocení a projevu u itele vede žáky k osvojování si dovedností i metody sebehodnocení.***

tvrtý předpoklad se mi na základ výsledků otázek číslo 3, 8, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22 nepotvrdil. Zjistila jsem, že u itelé nevedou v dom a systematicky k sebehodnocení. Jejich pokusy ob as vtáhnout žáky do hodnotících proces ů jsou velmi nedostate né a nepropracované.

## ***5. Žáci se účastní procesu hodnocení formou sebehodnocení.***

(na základ konkrétního jednoduchého slovního vyjád ení, prost ednictvím známky, uskute ním analýzy vlastního výkonu)

Pátý předpoklad se mi na základ výsledků otázek číslo 8, 11, 25, 26 z globálního hlediska nepotvrdil. Sebehodnocení není organickou sou ástí vyu ovacích hodin.

U mých předpoklad ů se vyskytovaly jen náznaky elementárních forem sebehodnocení – a to p edevším vyjád ení známkou, v menší mí e také prost ednictvím jednoduchého slovního zhodnocení. Zaznamenala jsem také nepatrné množství nedostate ných pokus ů o vlastní analýzu výkonu.

## 4 ZÁVĚR

Hlavním smyslem bakalářské práce bylo objasnění problematiky sebehodnocení v širších souvislostech. Chtěla jsem poukázat na to, že sebehodnocení je záležitostí komplexní a mezioborovou. Stejně tak sebehodnocení zahrnuje celou bytost člověka. Jelikož jsem uváděla různé úhly pohledu na danou věc a v různých souvislostech, nemohla jsem se vyhnout jistému opakování určitých principů, zákonitostí a kategorií sebehodnocením souvisejících. Sama jsem se učila prostědnictvím bakalářské práce myslet v dané problematice více konkrétně. Pro další možnou práci bych se zaměřila na jeden konkrétní aspekt sebehodnocení – a ten zpracovala více do hloubky. Nechť je tato práce brána jako obecnější mapa, kterou vede konkrétnější cesta nesoucí název význam hodnocení učitelů pro sebehodnocení žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Na začátku průzkumu bylo stanoveno pět předpokladů. Pátý z nich (žáci se účastní procesu hodnocení formou sebehodnocení) lze považovat za hlavní, jelikož nejvíce postihuje stanovený cíl práce a má (vzhledem k tomuto cíli) nejvyšší výpovědní hodnotu. Další čtyři předpoklady se dotýkají jiných problematických oblastí, které upřesňují a doplňují další okolnosti týkající se cíle, který byl stanoven.

Myslím si, že průzkum splnil svou úlohu. Mým hlavním cílem bylo zjistit, zda učitelé vedou žáky k sebehodnocení. Průzkum prokázal, že učitelé nevedou cílevědomě a systematicky žáky k sebehodnocení.

Uvědomuji si, že vzorek použitý pro můj průzkum je jen nepatrný, přesto však má svou relativní výpovědní hodnotu. Získané údaje by tedy neměly být zobecňovány, ani vztahovány na jiné okolnosti týkající se této problematiky. Jsou relativně platné jen v rámci mého průzkumu.



## 5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Nejprve si uvedeme a připomeneme, proč je důležité rozvíjet sebehodnocení žáků. Lechová uvádí následující důvody:

- “1) pomáháme žákovi spoluodpovědným za jeho vlastní rozvoj
- 2) dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti
- 3) sebehodnocení nepoškozuje sebepojetí žáků, nezraňuje je
- 4) sebehodnocení má individuální platnost, díky čemuž může probíhat hodnocení všech žáků ve třídě
- 5) žáci mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimoškolním životě“

(Lechová, 2009, s. 13)

Sebehodnocení by se mělo stát trvalou a přirozenou součástí práce žáků. Jak uvádí Slavík (Kolář - Šikulová, 2005, s. 122) učitelsko pravidelné, srozumitelné a konkrétní hodnocení přispívá k rozvoji žákovy schopnosti provádět adekvátní sebehodnocení. Záleží na učiteli a na jeho pojetí vyučování a hodnocení, jak dokáže žáka svým hodnocením přivést k objektivnímu posouzení vlastní činnosti. Žákovi bychom měli vytvořit prostor, aby se mohl procesu sebehodnocení skutečně reálně učit. Žák by měl být veden tak, aby porozuměl aktivitám druhých a zároveň postupně porozuměl i sám sobě.

Rovněž zastávám i názor Kolář a Šikulové (2005), že žákům je potřeba dát pomocnou ruku, aby zjistili, v čem jsou úspěšní, aby poznali, kde a jak se mohou napříst zlepšit. K tomuto poznání můžeme využít následující otázky:

„Co jsem se naučil?

Co se mi ve škole daří?

Co si mohu ještě vylepšit?

Na co se chci letos především soustředit a co chci zlepšit?

Co se chci letos naučit?

Co mi dává ještě trochu problémy?

Co udělat, abych měl lepší výsledky v...?

Proč jsem se zlepšil v matematice?

Proč můj učitel takto hodnotil?

Proč moje práce nedopadla dobře? apod.“

Pomocí těchto otázek může žák posoudit svou aktuální úroveň a zároveň jsou povzbuzením pro stanovení dalších cílů do budoucna. Jedním z důležitých úkolů současně školy je právě vybavení žáka metodami sebevýchovy, sebevzdělání a sebehodnocení. Sebehodnocení by mělo vést k samostatnosti a zodpovědnosti za své učení, za svůj život. Aby si žák adekvátně ohodnotil svou práci, měl by učitel dobře pracovat s cíli činností.

(Vališová - Kasíková, 2007)

Jak uvádí Portál (2009) – cíle by měly být:

- „1) velmi konkrétní, dosažitelné v daném případě a pro žáky přijatelné,
- 2) formulované jazykem, jemuž žáci rozumí nebo si ho snadno osvojí.

Učitel se žákem pak spolupracuje :

- 1) plánují – popisují cíle a činnosti k jejich dosažení,
- 2) formulují, jak bude vypadat důkaz o učení – tedy podle něho pozná žák i učitel, že cíle bylo dosaženo,
- 3) monitorují a zaznamenávají žákovu činnost a její výsledky,
- 4) vyhodnocují tuto činnost i její výsledky.“

K rozvoji sebehodnocení žák může učitel, kromě již výše naznačených metod, využívat také různé symboly. Dle Košťálové a kol. (2008, s. 67) to mohou být například :

- „ - pohyby (zvedne ruku tak vysoko, nebo ji nechají na zemi nebo někde uprostřed – na znamení toho, jak sami hodnotí míru svého nasazení, gesta – žáci se vytáhnou na špičky)
- grafické symboly – v učebně rozmístíme cedulky se symboly (zářící slunce, veselé slunce, mírně schované slunce za mrakem, černý mrak...) postaví se ke značce, která vystihuje žákův výkon
- zděrování
- nácvik způsobné vazby (přijímání i poskytování popisné způsobné vazby)
- uznání – otázka (formuluje se nejprve konkrétní ocenění nebo uznání a pak teprve formulujeme otázku)
- sebehodnocení spojené s učením (vytyčení kritérií, sami si zvolí, podle něho se pozná, že zadaný úkol zvládli)“

Adekvátní sebehodnocení je důležitá nejen pro školní úspěchy, ale i pro celkové uplatnění v životě. Sebehodnocení poskytuje potřebné informace o vývoji žáka. Tyto materiály mohou využít i ostatní učitelé (příležitostně vyučujícího, přechodu žáka na II. stupeň). Písemné sebehodnocení se může uchovávat a na konci školní docházky se využije například při vypracování závěrečného hodnocení žáka. V oblasti sebehodnocení se mohou zapojit do kontaktu se školou i rodiče, kteří se mohou vyjadřovat k práci svého dítěte (například domácí příprava).

Svou práci bych ráda zakončila citací Kolářové – Šikulové (2005, s. 122), která zdůrazňuje důležitou roli učitele, který se významně podílí na sebehodnotících dovednostech žáka.

„Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit své okolí kolem sebe i sebe sama. S touto schopností a dovedností se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní já. A právě učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které mohou významnou roli ovlivňovat utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností u žáků.“

## 6 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMA NÍCH ZDROJ

### Tišt né informa ní zdroje:

Amonašvili, Š. A. *Antologie text z didaktiky (výchovná a vzd lávací funkce hodnocení ve vyu ování).*

1. vydání. UK Praha: SPN, 1986. s. 128.

Bláha, K. – Šebek, M. *Já – tv j žák, ty – m j u itel.*

1. vydání. Praha: SPN, 1988. s. 121.

Blatný, M. – Plháková, A. *Temperament, intelligence, sebepojetí.*

1. vydání. Praha: Psychologický ústav AV R, 2003. ISBN 80-86620-05-0. s. 150.

Canfield J., Wells H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žák .*

1. vydání. Praha: Portál, 1995. 1. ISBN 80-7178-028-6. s. 200.

áp, J. *Psychologie výchovy a vyu ování.*

1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3. s. 415.

echová, B. H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klí ových kompetencí žák .*

1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8. s. 117.

Fromm, E. *Mít nebo být?*

1. vydání. Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3. s. 176.

Hadj-Moussová, Z. – Štech, S. *Dít , škola, u itel.*

1. vydání. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-72990-057-9. s. 96.

Hartl, P. – Hartlová, H. *Psychologický slovník.*

1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1. s. 776.

Helus, Z. *Dít v osobnostím pojetí.*

1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0. s. 228.

Helus, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje ú inného vyu ování.*

1. vydání. Praha: PedF UK, 1990.

Horák, J. *Kapitoly z teorie výchovy.*

1. vydání. Liberec: TUL, 1996. ISBN 80-7083-196-0. s. 75.

Horká, H. – Hrdli ková, A. *Výchova pro 21. století.*

1. vydání. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-54-0. s. 102.

Chráška, M. *Metody pedagogického výzkumu.*

1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4. s. 265.

Kolá , Z. - Šikulová, R. *Hodnocení žák .*

1. vydání. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X. s. 157.

- Kolář, Z. – Navrátil, S. – Šikulová, R. *Školní hodnocení a jeho související problémy*.  
1. vydání. Ústí nad Labem: PedF UJEP, 1998. s. 34.
- Kolář, Z. - Vališová, A. *Analýza vyučování*.  
1. vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5. s. 230.
- Košálová, H. - Miková Š. - Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7. s. 152.
- Krejčová, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělání ve škole*.  
1. vydání. Hradec Králové: 2005. ISBN 80-7041-391-3. s. 92.
- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti u učitele*.  
1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2. s. 155.
- Lukavská, E. *Pozor, děti!*  
1. vydání. Dobrá Voda: 2003. ISBN 80-86473-52-X. s. 197.
- Michálek, J. *Topologie výchovy*.  
1. vydání. Praha: Oikumené, 1996. ISBN 80-86005-01-1. s. 92.
- Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti*.  
1. vydání. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0. s. 336.
- Nakonečný, M. *Základy psychologie osobnosti*.  
1. vydání. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9. s. 232.
- Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*.  
1. vydání. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1. s. 171.
- Nesvadba, P. *Slovník základních pojmů z filozofie*.  
1. vydání. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-627-1. s. 152.
- Pelikán, J. *Výchova pro život*.  
1. vydání. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4. s. 107.
- Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*.  
1. vydání. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8. s. 235.
- Pelikán, J. *Hledání a žití výchovy*.  
1. vydání. Praha: UK, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2. s. 175.
- Petty, G. *Moderní vyučování*.  
1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7. s. 380.
- Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. *Pedagogický slovník*.  
1. vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4. s. 292.
- Průcha Jan. *Moderní pedagogika*.  
2. upravené a doplněné vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4. s. 482.

Prcha, J. *Perspektivy vzdělání*.

1. vydání. Praha: SPN, 1983. s. 109.

Rýdl, K. *Kapitoly z obecné pedagogiky I*.

1. vydání. Liberec: TUL, 2004. ISBN 80-7083-894-9. s. 67.

Říčan, P. *Pojmy já v psychologii osobnosti*. s. Psychologie. Praha: 1970.

Říčan, P. *Psychologie osobnosti*.

5. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4. s. 196.

Schimunek, F. P. *Slovní hodnocení*.

1. vydání. Praha: Portál, 1994. 80-852-82-91-7. s. 54.

Skalková, J. *Aktivita žáků ve vyučování*.

2. vydání. Praha: SPN, 1971. s. 190.

Skalková Jarmila. *Obecná didaktika*.

1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 322.

Slavík, J. *Hodnocení v současných školách*.

1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 190.

Solfronk, J. *Zkoušení a hodnocení žáků. Učební texty z didaktiky*. 2.

1. vydání. PedF UK. Praha: 1996. s. 35.

Spilková, V. – Vyskočilová, H. – Tuček, A. – Uhlířová, J. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*.

1. vydání. Praha: 1994. ISBN 80-7066-920-9. s. 38.

Švingalová, D. – Pešatová, I. *Uvedení do výzkumu a metodika tvorby bakalářské práce*.

1. vydání. Liberec: TUL, 2006. ISBN 80-7372-046-9. s. 78.

Švingalová, D. – Pešatová, I. *Zpracování a prezentace odborných textů*.

1. vydání. Liberec: TUL, 2004. ISBN 80-7083-858-2. s. 28.

Švingalová, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*.

1. vydání. Liberec: TUL, 2003. ISBN 80-7083-697-0. s. 84.

Tonucci, F. *Vyučovat nebo naučit?*

2. vydání. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994. 64 s.

Vališová, A. – Kasíková, H. a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*.

1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 402.

Vanát Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*.

1. vydání. Praha: 2007. ISBN 978-80-86783-20-8. s. 38.

## **Elektronické informa ní zdroje:**

Dotazník – *žákovo sebehodnocení práce v projektu*. [online]

[cit. 28. zá í 2009]

URL<<http://search.seznam.cz/?q=sebehodnocení&count=10&from=81&pId=ZENfndAdOkS4iYs4f5rX&source=top>>

KritickeMysleni.cz. Urbanovská, E. *Hodnocení a sebehodnocení*. [online]

[cit. 16. listopadu 2009]

URL<[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13\\_hodnoceni](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni)>

Metodický portál, RVP – základní vzd lávání. *Sebehodnocení žák* - Alena Rakoušová [online]

[cit. 20. listopadu 2009]

URL<<http://old.rvp.cz/clanek/512/1965>>

Moderní učitel. *Hodnocení osobnosti studenta*. [online]

[cit. 2. října 2009]

URL < <http://www.modernivyuka.cz/moderniucitel/Hlavn%C3%AD>>

Moje zapojení do skupinové práce. [online]

[cit. 10. října 2009]

URL<[www.esf-kvalita1.cz/portfolio/dotazník\\_1.pdf](http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/dotazník_1.pdf)>

Portál. *P edpoklady pro rozvoj sebehodnocení ve škole*. [online]

[cit. 20. zá í 2009]

URL <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25081>>

Sebehodnocení moje i naší skupiny. [online]

[cit. 25. zá í 2009]

URL<[azprojekty.wz.cz/projekty/renesance/33.doc](http://azprojekty.wz.cz/projekty/renesance/33.doc)>

Sebehodnocení žáka. *Moje zapojení do skupinové práce*. [online]

[cit. 9. zá í 2009]

URL<[www.esf-kvalita1.cz/portfolio/dotazník\\_1.pdf](http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/dotazník_1.pdf)>

Tabulka pro sebehodnocení dosažené jazykové úrovn – A 1. [online]

[cit. 19. října 2009]

URL<<http://search.seznam.cz/?q=sebehodnocení&count=10&from=81&pId=ZENfndAdOkS4iYs4f5rX&source=top>>

Ve e ová, J. *Pravidla pro hodnocení výsledk vzd lávání žák* . [online]

[cit. 15. listopadu 2009]

<[http://www.zsotrtrav.cz/Dokumenty%2008\\_09/Pravidla%20pro%20hodnoceni.rtf](http://www.zsotrtrav.cz/Dokumenty%2008_09/Pravidla%20pro%20hodnoceni.rtf)>

Zálešák, I. Základní škola Brno, Masarykova 11. *Pravidla hodnocení výsledk vzd lávání žák (klasifika ní ád)*. [online]

[cit. 10. listopadu 2009]

URL<<http://www.zsmasarova.cz/kasifrad.htm>>

## 7 SEZNAM P ÍLOH

P íloha . 1 – Dotazník (viz text s. 52)

P íloha . 2 – Pozorovací protokol (viz text s. 52)

P íloha . 3 - Tabulka pro sebehodnocení dosažené jazykové úrovn – A 1  
(viz text s. 42)

P íloha . 4 - Dotazník - Žákovo sebehodnocení práce v projektu (viz text s. 42)

P íloha . 5 – Formulář - Sebehodnocení moje i naší skupiny (viz text s. 42)

P íloha . 6 – Formulář - Moje zapojení do skupinové práce (viz text s. 42)



## **Příloha . 1: DOTAZNÍK – Vedení žáků k sebehodnocení (viz text s. 52)**

*Dostává se Vám do rukou dotazník, který je zaměřen na problematiku vedení žáků k sebehodnocení. Získané údaje zůstávají zcela anonymní a použijí je jen v rámci svého průzkumu pro psaní bakalářské práce.*

- 1. Docházelo ve vyučovací jednotce často k hodnocení žáků učitелеm?**
  - a) téměř neustále
  - b) velmi často
  - c) občas
  - d) minimálně
  - e) vůbec ne
- 2. Jaký projev u učitelova hodnocení považoval?**
  - a) pokývnutí hlavou, odmítnutí mimikou
  - b) jednoduché slovní hodnocení
  - c) hodnocení jen pomocí klasifikačních stupňů
  - d) slovní hodnocení
  - e) klasifikační stupnice a slovní hodnocení
- 3. Připomínal učitel na závěr ústního zkoušení k hodnocení klasifikačními stupni také slovní analýzu výkonu žáka?**
  - a) ano, vždy
  - b) většinou
  - c) jen u výjimečných situací
  - d) málokdy a velmi zjednodušen
  - e) vůbec ne
- 4. Hodnotil učitel při vyučování také chování žáků?**
  - a) vždy a programově
  - b) velmi často
  - c) málokdy
  - d) ve výjimečných situacích
  - e) ne
- 5. Zahrnoval učitel do hodnocení v domostech, dovedností žáků také jejich chování?**
  - a) ano, vždy
  - b) poměrně často
  - c) občas
  - d) ve výjimečných případech
  - e) ne, nikdy

6. **Připadalo Vám hodnocení u učitele:**
- a) celkově spravedlivé
  - b) většinou spravedlivé
  - c) spravedlivé jen u dobrých žáků
  - d) spravedlivé jen u některých žáků
  - e) celkově nespravedlivé
7. **Porovnával učitel při hodnocení výkon žáka a výkony ostatních žáků ?**
- a) ano, vždy
  - b) často
  - c) málokdy
  - d) výjimečně
  - e) vůbec ne
8. **Používalo se ve vyučování sebehodnocení žáků ?**
- a) ano, jako organická součást hodnocení
  - b) ano, částečně
  - c) jen v některých případech
  - d) téměř ne
  - e) vůbec ne
9. **Zahrnoval učitel do hodnocení výkonu žáků také jejich snahu, úsilí?**
- a) ano, vždy
  - b) ano, u slabších žáků
  - c) jen někdy
  - d) téměř ne
  - e) nikdy
10. **Srovnával učitel výkon žáka s jeho výkony předchozími?**
- a) ano, vždy
  - b) velmi často
  - c) někdy
  - d) téměř ne
  - e) nikdy
11. **Jakými činnostmi se projevuje úsilí žáků na procesu hodnocení?**
- a) žáci analyzují výkony své i spolužáků
  - b) analyzují své výkony
  - c) analyzují výkony spolužáků
  - d) jen stručně jakou by si dali známku
  - e) vůbec ne

- 12. Vyvozuje uitel z hodnocení žáků dle sledky pro jejich další učební činnost?**
- a) pokouší se vysvětlit lepší metodu učení
  - b) slíbí konkrétní kontrolu
  - c) jen ve výjimečných případech
  - d) jen výjimečně
  - e) nikdy
- 13. Je analýza obsahu výkonu dovedena k metodě, cestě zkvalitnění?**
- a) je, vždy
  - b) většinou
  - c) dost často
  - d) jen výjimečně
  - e) nikdy
- 14. Co hodnotí uitel?**
- a) obsah, vnější projev obsahu, metodu, samostatnost
  - b) obsah, vnější projev, snahu
  - c) obsah, formu
  - d) jenom obsah
  - e) náhodně
- 15. Jaká vládne ve třídě atmosféra při zkoušení?**
- a) pozitivní, společného hledání, spolupráce
  - b) srdečná bez napětí
  - c) s určitými obavami
  - d) napětí a nervozita
  - e) obavy, stres, nedůvěra
- 16. Jak jsou žáci hodnoceni v případě skupinové, párové (jiné) spolupráce?**
- a) za výkon, i za kvalitu spolupráce
  - b) za výkon, společně, s hledáním možností přínosu jednotlivce
  - c) za společný výkon
  - d) za správnost výkonu
  - e) nejsou hodnoceni
- 17. Převládá v hodnocení žáků pozitivní nebo negativní hodnocení?**
- a) převaha pozitivního hodnocení výrazná
  - b) převládá pozitivní hodnocení
  - c) přibližně vyrovnané
  - d) převaha negativního hodnocení
  - e) výrazná převaha negativního hodnocení

**18. Je hodnocení organickou součástí celého vyučování nebo se z něho vyděluje jako zcela zvláštní část?**

- a) je organickou součástí vyučování, stále přítomnou
- b) pravidelně a systematicky používané
- c) specificky se vyděluje klasifikační zkoušení, jinak ve vyučování jiné formy hodnocení
- d) vyděluje se jako zvláštní útvar, ve vyučování drobné formy hodnocení
- e) jen v podobě specifického zkoušení

**19. Má hodnocení povahu pomoci žákům nebo naopak povahu „nachytání“ žáků při chybách, nedodržování, atd.?**

- a) výrazná povaha pomoci žákům, spolupráce s žáky
- b) snaha pomoci žákům překonat problémy
- c) hledáním chyb a snaha je odstranit
- d) výrazněji hledání chyb
- e) vyhledávání jenom chyb a problémů

**20. Jak učitel pracuje s chybou žáka?**

- a) pomáhá najít nápravu
- b) analyzuje a hledá příčiny
- c) zdrazňuje ji
- d) vyhledává je
- e) zesměšňuje

**21. Hodnotí učitel podle „početů“ chyb nebo podle „početů“ správných odpovědí žáka?**

- a) především podle kvality správných odpovědí
- b) bere v úvahu správné odpovědi i chyby
- c) převážně chyby, ale ohled na správné odpovědi
- d) převážně chyby
- e) pouze chyby

**22. Jaký je způsob kladení otázek učitелеm?**

- a) povzbudivý, se snahou získat správnou odpověď
- b) dobrosrdečný bez snahy žáka nachytat
- c) odměňující, nezúšťastňující
- d) se snahou ztížit situaci
- e) nepřijemný, s nedvěrou, až jízlivostí

**23. Ptají se žáci ve vyučování na věci související s obsahem?**

- a) velmi často
- b) často
- c) občas
- d) málokdy
- e) vůbec ne

**24. Jak učitel reaguje na otázky žáků k obsahu vyučování?**

- a) trpělivě vyslechne a stejně trpělivě vysvětlí
- b) odkáže na učebnici, či jiný pramen
- c) uloží žákovi jako úkol
- d) nevnímá a pokračuje dál
- e) chápe jako neznalost a nepozornost

**25. Jsou do procesu hodnocení vtahováni i žáci?**

- a) jsou a to velmi systematicky, jsou na to již zvyklí
- b) jsou, ale moc jim to nejde
- c) jsou zde jen některé pokusy, ale většinou neúspěšné
- d) jen ojediněle a výjimečně
- e) nejsou

**26. Dokáží žáci hodnotit výkony svých spolužáků?**

- a) zvládají úspěšně a celkem objektivně hodnotí
- b) hodnotí s obtížemi
- c) hodnotí jen výjimečně
- d) většinou ne
- e) vůbec ne

**27. Jak přijímají pozitivní hodnocení prospívající silní žáci?**

- a) s potěšením
- b) je vidět, že jsou rádi a že je to motivuje
- c) s uspokojením
- d) lhostejně
- e) pasivně

**28. Jak přijímají pozitivní hodnocení slabší žáci?**

- a) se zjevně potěšují
- b) s neskrývanou radostí
- c) se zjevným uspokojením
- d) s úlevou
- e) lhostejně

**29. Jak p ijímají negativní hodnocení prosp chov silní žáci?**

- a) je vid t, že je to mrzí
- b) cítí se zahanbeni, motivuje je to
- c) snaží se vysv tlit neúsp ch
- d) lhostejn
- e) agresivn

**30. Jak p ijímají negativní hodnocení slabší žáci?**

- a) s pochopením
- b) je to pro n ur itá motivace
- c) lhostejn
- d) rezignovan
- e) agresivn

**31. Jak používal u itel normu výkonu p i hodnocení konkrétních výkon žák ?**

- a) vysv tlil normu jako cíl práce žáka
- b) analyzoval výkon ve vztahu k norm
- c) sd lil normu
- d) jen výjime n s ní s žákem pracoval
- e) otev en nepoužíval

**32. Používal u itel pro hodnocení všechna dostupná kritéria?**

- a) obsah, vn jší projev obsahu, metodu, samostatnost
- b) obsah, vn jší projev, snahu
- c) obsah, formu
- d) jenom obsah
- e) náhodn

*D kuji za Váš as, který jste v novali vypln ní tohoto dotazníku.*

## **Příloha . 2: POZOROVACÍ PROTOKOL (viz text s. 52)**

Vedení žáka k sebehodnocení

POZNÁMKY:

**1. Docházelo ve vyučovací jednotce často k hodnocení žáka učitелеm?**

- a) téměř neustále
- b) velmi často
- c) občas
- d) minimálně
- e) vůbec ne

**2. Jaký projev u žákova hodnocení převažoval?**

- a) pokývnutí hlavou, odmítnutí mimikou
- b) jednoduché slovní hodnocení
- c) hodnocení jen pomocí klasifikačních stupňů
- d) slovní hodnocení
- e) klasifikační stupnice a slovní hodnocení

**3. Připojil u žák na závěr ústního zkoušení k hodnocení klasifikačními stupni také slovní analýzu výkonu žáka?**

- a) ano, vždy
- b) většinou
- c) jen u výjimečných situací
- d) málokdy a velmi zjednodušen
- e) vůbec ne

**4. Hodnotil u žák při vyučování také chování žáka?**

- a) vždy a programově
- b) velmi často
- c) málokdy
- d) ve výjimečných situacích
- e) ne

**5. Zahrnoval u žák do hodnocení v domostí, dovedností žáka také jejich chování?**

- a) ano, vždy
- b) poměrně často
- c) občas
- d) ve výjimečných případech
- e) ne, nikdy

**6. P ípadalo Vám hodnocení u ítele:**

- a) celkov spravedlivé
- b) v tšinou spravedlivé
- c) spravedlivé jen u dobrých žák
- d) spravedlivé jen u n kterých žák
- e) celkov nespravedlivé

**7. Porovnával u ítel p í hodnocení výkon žáka a výkony ostatních žák ?**

- a) **ano, vždy**
- b) ásto
- c) málokdy
- d) výjime n
- e) v bec ne

**8. Používalo se ve vyu ování sebehodnocení žák ?**

- a) ano, jako organická sou ást hodnocení
- b) ano, áste n
- c) jen v n kterých p ípadech
- d) tém ne
- e) v bec ne

**9. Zahrnoval u ítel do hodnocení výkonu žák také jejich snahu, úsilí?**

- a) ano, vždy
- b) ano, u slabších žák
- c) jen n kdy
- d) tém ne
- e) nikdy

**10. Srovnával u ítel výkon žáka s jeho výkony p edchozími?**

- a) ano, vždy
- b) velmi ásto
- c) n kdy
- d) tém ne
- e) nikdy

**11. Jakými innostmi se projevuje ú ast žák na procesu hodnocení?**

- a) žáci analyzují výkony své i spolužák
- b) analyzují své výkony
- c) analyzují výkony spolužák
- d) jen stru n jakou by si dali známku
- e) v bec ne



**12. Vyvozuje u žitel z hodnocení žáků a sledky pro jejich další učebníinnost?**

- a) pokouší se vysvětlit lepší metodu učení
- b) slíbí konkrétní kontrolu
- c) jen ve výjimečných případech
- d) jen výjimečně
- e) nikdy

**13. Je analýza obsahu výkonu dovedena k metodě, cestě zkvalitnění?**

- a) je, vždy
- b) většinou
- c) dost často
- d) jen výjimečně
- e) nikdy

**14. Co hodnotí u žitel?**

- a) obsah, vnější projev obsahu, metodu, samostatnost
- b) obsah, vnější projev, snahu
- c) obsah, formu
- d) jenom obsah
- e) náhodně

**15. Jaká vládne ve třídní atmosféře při zkoušení?**

- a) pozitivní, společného hledání, spolupráce
- b) srdečná bez nátlaku
- c) s určitými obavami
- d) nátlak a nervozita
- e) obavy, stres, nedůvěra

**16. Jak jsou žáci hodnoceni v případě skupinové, párové (jiné) spolupráce?**

- a) za výkon, i za kvalitu spolupráce
- b) za výkon, společně, s hledáním možností přínosu jednotlivce
- c) za společný výkon
- d) za správnost výkonu
- e) nejsou hodnoceni

**17. Převládá v hodnocení žáků pozitivní nebo negativní hodnocení?**

- a) převaha pozitivního hodnocení výrazná
- b) převládá pozitivní hodnocení
- c) přibližně vyrovnané
- d) převaha negativního hodnocení
- e) výrazná převaha negativního hodnocení

**18. Je hodnocení organickou součástí celého vyučování nebo se z něho vyděluje jako zcela zvláštní část?**

- a) je organickou součástí vyučování, stále přítomnou
- b) pravidelně a systematicky používané
- c) specificky se vyděluje klasifikační zkoušení, jinak ve vyučování jiné formy hodnocení
- d) vyděluje se jako zvláštní útvar, ve vyučování drobné formy hodnocení
- e) jen v podobě specifického zkoušení

**19. Má hodnocení povahu pomoci žákům nebo naopak povahu „nachytání“ žáků při chybách, nedodostech, atd.?**

- a) výrazná povaha pomoci žákům, spolupráce s žáky
- b) snaha pomoci žákům překonat problémy
- c) hledáním chyb a snaha je odstranit
- d) výrazněji hledání chyb
- e) vyhledávání jenom chyb a problémů

**20. Jak učitel pracuje s chybou žáka?**

- a) pomáhá najít nápravu
- b) analyzuje a hledá příčiny
- c) zdrazuje ji
- d) vyhledává je
- e) zesměšňuje

**21. Hodnotí učitel podle „početů“ chyb nebo podle „početů“ správných odpovědí žáka?**

- a) především podle kvality správných odpovědí
- b) bere v úvahu správné odpovědi i chyby
- c) převážně chyby, ale ohled na správné odpovědi
- d) převážně chyby
- e) pouze chyby

**22. Jaký je způsob kladení otázek u žáků?**

- a) povzbudivý, se snahou získat správnou odpověď
- b) dobrosrdečný bez snahy žáka nachytat
- c) odměňující, nezúšťastňující
- d) se snahou ztížit situaci
- e) nepřijemný, s nedvěrou, až jízlivostí

**23. Ptají se žáci ve vyučování na věci související s obsahem?**

- a) velmi často
- b) často
- c) občas
- d) málokdy
- e) vůbec ne

**24. Jak učitel reaguje na otázky žáků k obsahu vyučování?**

- a) trpělivě vyslechne a stejně trpělivě odpoví
- b) odkáže na učebnici, či jiný pramen
- c) uloží žákovi jako úkol
- d) nevímá a pokračuje dál
- e) chápe jako neznalost a nepozornost

**25. Jsou do procesu hodnocení vtahováni i žáci?**

- a) jsou a to velmi systematicky, jsou na to již zvyklí
- b) jsou, ale moc jim to nejde
- c) jsou zde jen některé pokusy, ale většinou neúspěšné
- d) jen ojediněle a výjimečně
- e) nejsou

**26. Dokáží žáci hodnotit výkony svých spolužáků?**

- a) zvládají úspěšně a celkem objektivně hodnotí
- b) hodnotí s obtížemi
- c) hodnotí jen výjimečně
- d) většinou ne
- e) vůbec ne

**27. Jak přijímají pozitivní hodnocení prospívající chov silní žáci?**

- a) s potěšením
- b) je vidět, že jsou rádi a že je to motivuje
- c) s uspokojením
- d) lhostejně
- e) pasivně

**28. Jak přijímají pozitivní hodnocení slabší žáci?**

- a) se zjevně potěšují
- b) s neskrývanou radostí
- c) se zjevným uspokojením
- d) s úlevou
- e) lhostejně

**29. Jak p ijímají negativní hodnocení prosp chov silní žáci?**

- a) je vid t, že je to mrzí
- b) cítí se zahanbeni, motivuje je to
- c) snaží se vysv tlit neúsp ch
- d) lhostejn
- e) agresivn

**30. Jak p ijímají negativní hodnocení slabší žáci?**

- a) s pochopením
- b) je to pro n ur itá motivace
- c) lhostejn
- d) rezignovan
- e) agresivn

**31. Jak používal u itel normu výkonu p i hodnocení konkrétních výkon žák ?**

- a) vysv tlil normu jako cíl práce žáka
- b) analyzoval výkon ve vztahu k norm
- c) sd lil normu
- d) jen výjime n s ní s žákem pracoval
- e) otev en nepoužíval

**32. Používal u itel pro hodnocení všechna dostupná kritéria?**

- a) obsah, vn jší projev obsahu, metodu, samostatnost
- b) obsah, vn jší projev, snahu
- c) obsah, formu
- d) jenom obsah
- e) náhodn

## Příloha 3: TABULKA PRO SEBEHODNOCENÍ DOSAŽENÉ ÚROVNĚ – A1 (viz text s. 42)

Rozumím, jestliže mluvčí hovoří pomalu se zřetelnou výslovností a dostatečně dlouhými pauzami	ANO	NE
Rozumím jednoduchým sdělením, například jak se přesky nebo dopravními prostředky dostanu z místa A do místa B	ANO	NE
Rozumím jednoduchým otázkám a pokynům vysloveným pomalu a zřetelně	ANO	NE
Rozumím číslům, údajům o cenách a oase	ANO	NE

V novinách a časopisech rozumím články o lidech (o jejich bydlišti, vku apod.)	ANO	NE
Na plakátech informujících o kulturních akcích (koncert, kino) si dokážu nalézt základní informace o jejich konání	ANO	NE
Rozumím tomu, které údaje jsou ode mne požadovány v dotaznících a ve formuláích (např. jméno, příjmení, datum narození, národnost).	ANO	NE
Rozumím slovům a výrazům, které se užívají v běžném životě (např. "nádraží", "parkoviště", "zákaz parkování", "kouření zakázáno", "držte se vlevo").	ANO	NE
Rozumím nejdlejší požitavým příkazům, např. "tisk", "uložit", "kopírovat" atd.	ANO	NE
Rozumím krátkým psaným pokynům (např. jak se dostat z místa A do místa B).	ANO	NE
Rozumím krátkým pozdravům na pohlednicích, např. pozdravu z dovolené.	ANO	NE
V každodenních situacích rozumím jednoduchým vzkazům od přátel i kolegů, např. "budu zpátky ve čtvrtek".	ANO	NE

Dokážu podat informace o sobě (adresa, telefonní číslo, národnost, věk; o své rodině, o svých zájmech).	ANO	NE
Umím popsat, kde bydlím.	ANO	NE

Dokážu vyjádřit, že nerozumím.	ANO	NE
Dokážu jednoduchým způsobem požádat o zopakování toho, co bylo řečeno.	ANO	NE
Dokážu požádat někoho o to, aby mluvil pomaleji.	ANO	NE

Umím ve formuláích vyplnit základní údaje o sobě (zaměstnání, věk, bydliště, zájmy).	ANO	NE
Umím napsat pozdrav, například k narozeninám.	ANO	NE
Umím napsat jednoduchý text na pohlednici (např. pozdrav z prázdnin).	ANO	NE
Umím napsat jednoduché sdělení, ve kterém informuji, kde se nacházím nebo kde se setkáme.	ANO	NE
Umím napsat několik jednoduchých vět o sobě, například kde bydlím a co dělám.	ANO	NE

(<http://search.seznam.cz/?q=sebehodnocení&count=10&from=81&pId=ZENfndAdOkS4iYs4f5rX&source=top>)

Evropské jazykové portfolio

## Příloha 4: DOTAZNÍK – ŽÁKOVÉ SEBEHODNOCENÍ V PROJEKTU (viz text s. 42)

### Individuální sebehodnocení

	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
<b>Sbírání slov:</b>			
1. Při sbírání slov jsem využíval(a) různé zdroje			
2. Se sbíráním slov mi pomáhali rodiče			
3. Nasbíral(a) jsem požadovaný počet výrazů			
4. Seznam jsem odevzdal(a) v požadovaném termínu			
<b>Výtvarné zpracování:</b>			
1. Práci jsem dokončil(a) v požadované kvalitě			
2. Pomáhal(a) jsem při vystavování prací			
<b>Skupinová práce:</b>			
1. Ml(a) jsem stejné výrazy s ostatními ve skupině			
2. Pomáhal(a) jsem s vypracováním společných úkolů			
3. Ve skupině jsem se s kamarády uml(a) dohodnout			
4. Ve skupině jsem byl(a) vedoucí			
5. Ve skupině jsem byl(a) spíše přihlížející			
6. Navrhoval(a) jsem možné řešení			
<b>Prezentace:</b>			
1. Dokázal(a) jsem představit své nasbírané výrazy			
2. Mluvil(a) jsem plynule a spisovně			
<b>Naučil(a) jsem se nové výrazy.</b>	<b>Počet:</b>		

(<http://search.seznam.cz/?q=sebehodnocení&count=10&from=81&pId=ZENfndAdOkS4iYs4f5rX&source=top>)

## Příloha 5: SEBEHODNOCENÍ MOJE A NAŠÍ SKUPINY (viz text s. 42)

Moje jméno	já	Skupina
spolupráce ve skupině	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zapojoval jsem se po celou dobu</li> <li>- zapojil jsem se jen někdy</li> <li>- nezapojil jsem se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spolupracovali jsme</li> <li>- v některých okamžicích se nám nedařilo se domluvit, ale vyřešili jsme to</li> <li>- spolupráce se nedařila</li> </ul>
komunikace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neskákal jsem nikomu do řeči</li> <li>- mluvil jsem a nechal jsem mluvit i ostatní</li> <li>- mluvil jsem celou dobu</li> <li>- zakřikl jsem, aby mi věnovali pozornost</li> <li>- pohádal jsem se s někým</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nikdo nikomu neskákal do řeči</li> <li>- někdy jsme se až překřikovali</li> <li>- mluvil stále jen jeden, ani jsme se ostatní nedostali ke slovu</li> <li>- jiné</li> </ul>
splnění časový limit		<ul style="list-style-type: none"> <li>- stihli jsme</li> <li>- nestihli jsme</li> </ul>
vyřešení zadaného úkolu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozuměl jsem celému zadání hned</li> <li>- musel jsem se poradit se spolužáky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyřešili jsme vše nejspíš správně</li> <li>- vyřešili jsme úkol jen částečně</li> <li>- nevyřešili jsme</li> </ul>
Spolužáci, se kterými jsem spolupracoval:		

(<http://search.seznam.cz/?q=sebehodnoceni%20C3%AD&count=10&from=41&pId=ZENfndAdZDcjGz0egWkw&source=top>)

## Příloha . 6 : MOJE ZAPOJENÍ DO SKUPINOVÉ PRÁCE (viz text s. 42)

Jméno:  
Předmět:  
Aktivita:  
Den:

*Pře ti si všechny otázky v tabulce. Vybav si práci, kterou budeš hodnotit, a promyslej o ní. Na každou otázku uveď odpověď značkou do jednoho sloupce tabulky (zvol si značku, která se ti líbí – křížek, sluníčko, obličeje...).*

		ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	NEVÍM
1.	Pracoval/a jsem nejlépe, jak umím?					
2.	Podařilo se mi splnit všechny zadané úkoly?					
3.	Rozuměl/a jsem všem úkolům?					
4.	Byly pro mne úkoly obtížné?					
5.	Bavili mě zadané úkoly?					
6.	Zvládl/a jsem úkoly bez pomoci učitele?					
7.	Pomohl mi někdo ze skupiny při řešení úkolů?					
8.	Pomohl/a jsem někomu ze skupiny při řešení úkolů?					
9.	Dokázal/a jsem říci a obhájit svůj názor?					
10.	Dokázal/a jsem naslouchat druhým ve skupině?					

([www.esf-kvalita1.cz/portfolio/dotaznik\\_1.pdf](http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/dotaznik_1.pdf))